HISTORIA MEXICANA

VOL. XXXIII | ENERO-MARZO 1984 | NÚM. 3 | $600.00 M.N.

131



EL COLEGIO DE MÉXICO

HISTORIA MEXICANA

131



EL COLEGIO DE MÉXICO

Viñeta de la portada

De la *Cartilla. Campaña nacional contra el analfabetismo*. México, Secretaría de Educación Pública, s.f.

HISTORIA MEXICANA

REVISTA TRIMESTRAL PUBLICADA POR EL CENTRO DE ESTUDIOS HISTÓRICOS DE EL COLEGIO DE MÉXICO

VOL. XXXIII ENERO-MARZO 1984 NÚM. 3 $600.00 M.N.

SUMARIO

ARTÍCULOS

HISTORIA MEXICANA aparece los días 1o. de julio, octubre, enero y abril de cada año. El número suelto vale en el interior del país $600.00 y en el extranjero Dls. 8.75; la suscripción anual, respectivamente, $2 100.00 y Dls. 34.00. Números atrasados, en el país $700.00; en el extranjero Dls. 9.50.

Camino al Ajusco 20
Pedregal de Sta. Teresa
10740 México, D.F.

ISSN 0185-0172

Impreso y hecho en México
Printed in Mexico

por
Offset Marvi, S.A., Leiria 72, 09440 México, D.F.
Fotocomposición y formación: Redacta, S.A.

ADVERTENCIA

Al tema de historia de la educación le ha pesado a menudo el que se le relacione sólo con el desenvolvimiento de las ideas pedagógicas o de los sistemas escolares, por ser de un interés limitado. La historia de la educación es, desde luego, mucho más que eso que tendría que ver sólo con la educación formal y dejaría fuera los múltiples aspectos de la informal. La educación es siempre la expresión profunda de las ideas y creencias de una determinada sociedad y el conjunto de medios que ésta utiliza para preservar las formas culturales y el proyecto social que concibe para el futuro.

El Seminario de Historia de la Educación en México de El Colegio de México, ha insistido en considerar el área como un aspecto de la historia social, en relación estrecha con la historia de las ideas y la historia política. La variedad de los temas que puede ofrecer el campo está presente en la selección de artículos que presentamos en este número y que confiamos interesarán a los lectores y estimulará interés en esta área tan olvidada de nuestro pasado.

J.Z.V.

PAIDEIA CRISTIANA O EDUCACIÓN ELITISTA: UN DILEMA EN LA NUEVA ESPAÑA DEL SIGLO XVI

Pilar GONZALBO AIZPURU
El Colegio de México

Digan los que dizen questos son yncapaçes, ¿commo se sufre ser incapaçes con tanta sunptuosidad de edifiçios, con tanto primor en obrar de manos cosas subtiles . . . ?[1]

EN LA TAREA DE aglutinar y organizar a una población heterogénea, la educación colonial cumplió una función compleja, como complejos eran sus objetivos y la realidad sobre la que actuó. La tarea evangelizadora, como desinteresada misión apostólica, coincidía con el imperativo jurídico de cristianizar para legitimar la conquista; y las normas de comportamiento, recomendadas explícitamente, en la legislación y en las instituciones docentes y religiosas, se completaban —o entraban en contradicción— con la enseñanza mediante el ejemplo de vida de los doctrineros y conquistadores.

El interés de la corona española en la educación de sus vasallos de ultramar dio lugar a la redacción de leyes y fundación de instituciones, que las autoridades virreinales pretendieron hacer cumplir y prosperar. En la práctica fue el clero, especialmente el regular, quien aceptó la mayor parte de la responsabilidad educativa.

[1] "Carta de Fray Jacobo de Testera, y otros religiosos de la orden de San Francisco, al Emperador", 6 de mayo de 1533, *Cartas*, T. I, p. 64. Véanse las explicaciones sobre siglas y referencias al final de este artículo.

Pero, considerada la educación con un criterio amplio, como imposición-asimilación de creencias y formas de vida, no pueden separarse de un modo inequívoco educadores y educandos, porque, consciente o incoscientemente, todos los españoles —aun los más ajenos a las preocupaciones docentes—, apoyados en su prestigio o en la fuerza, intentaron imponer sus concepciones y formas de vida a la población aborigen, al mismo tiempo que modificaban sus actitudes y costumbres y se asimilaban a las condiciones del medio, hasta llegar a crearse un tipo humano y una cultura novohispana muy diferente de sus contemporáneos de la península ibérica.

Entre el ideal humanista de la educación como perfección cristiana y el optimismo ilustrado dieciochesco, basado en el progreso material y el imperio de la razón, la vida cultural de la Nueva España transcurrió durante trescientos años fiel a determinados principios a la vez que abierta a cambios más o menos profundos y trascendentales. Los ideales teóricos hubieron de acomodarse a la realidad práctica cuando las exigencias de supervivencia de la colonia, las ambiciones de los particulares o las necesidades de la metrópoli impusieron modificaciones en la propia estructura de la sociedad, economía y organización política del virreinato.

A lo largo de varios años del siglo XVI se produjo la alteración más profunda y completa de la vida novohispana, que afectó al sistema administrativo, los métodos de trabajo, la explotación económica, la estratificación social, y, consecuentemente, al sistema educativo, que tuvo que adaptarse al nuevo orden y pretendió consagrar como ideal de convivencia lo que ya era realidad práctica vigente.

LA EVANGELIZACIÓN COMO EDUCACIÓN

En el periodo comprendido entre la junta apostólica de 1524[2]

[2] Esta junta, en la que sólo tomaron parte los primeros franciscanos, recién llegados, planteó las cuestiones urgentes de evangelización de los neófitos y organización de la provincia. LLAGUNO, 1963, pp. 7-13; LOPETEGUI, 1965, pp. 292-294; LORENZANA, 1970, pp. 1-7.

y el primer concilio provincial —1555— la labor educativa fue impulsada por móviles místicos, jurídicos y prácticos, representados por la actitud de espiritualidad cristiana prerreformista, la legislación tendiente al "descargo de la real conciencia" y la supervivencia de restos de la organización prehispánica. Durante estos años el régimen de explotación económica, semifeudal, respondía a las aspiraciones de señorío de los conquistadores y a la tradición tributaria de los indígenas.

El ideal educativo del siglo XVI español conservaba de la Edad Media la preocupación religiosa fundamental, pero asimilaba del Renacimiento el principio de democratización de la cultura, que llevaba el germen de su progresiva secularización. Los portadores de ese ideal en la Nueva España fueron, en primer lugar, los misioneros franciscanos, procedentes de la provincia de San Gabriel de Extremadura,[3] ejemplares en su comportamiento, distinguidos por su formación intelectual e inspirados por el espíritu de perfección cristiana que compartían humanistas católicos, reformadores y místicos, de Erasmo a Cisneros,[4] de Tomás Moro a Santa Teresa de Jesús. Vista desde esta posición la nostalgia de la primitiva Iglesia podía convertirse en realidad en el nuevo mundo y los aborígenes de él encarnaban la inocencia, el espíritu de pobreza y la generosidad que servirían de base para la implantación de una cristiandad más perfecta. La profecía de evangelización de todo el orbe iba a cumplirse con el descubrimiento de nuevas tierras —¡las últimas en llegar a la predicación de la "buena nueva"!—. Y si para algunos misioneros parecía claro que se aproximaba el milenio del reinado de Cristo,[5] para todos era evidente que su misión apostólica tenía como fin primordial la labor docente entre los in-

[3] Sobre la provincia de San Gabriel de Extremadura aporta una excelente información KUBLER, 1983, pp. 13-32; también KOBAYASHI, 1974, pp. 192-194.

[4] El erasmismo español y la prerreforma española, así como su influencia en el nuevo mundo, en BATAILLON, 1982, pp. 1-71, 807-832.

[5] Sobre el milenarismo franciscano la obra de PHELAN, 1972, y el artículo de RUBIAL, 1978-79. La identificación de la Iglesia americana con la primitiva es suficientemente explícita en los textos de don Vasco de Quiroga: "Carta de don Vasco de Quiroga al Consejo", 14 de marzo de 1531, en AGUAYO SPENCER, 1970, pp. 75-84.

dígenas, su instrucción completa como buenos cristianos, por medio del ejemplo, la catequesis, la enseñanza de oficios, habilidades y hábitos de conducta, los sermones, el teatro, las fiestas, el vestido . . . ; todos los instrumentos a su alcance para lograr la formación de hombres útiles y virtuosos, la auténtica *paideia* cristiana.

La respetuosa admiración hacia el mundo indígena que manifestaron los primeros misioneros, el interés por sus conocimientos y virtudes morales, se mezclaron inmediatamente con el horror ante la abominación de la religión prehispánica:

> . . . habéis vivido en grandes tinieblas de infidelidad e idolatría en que os dejaron vuestros antepasados, como está claro por vuestras escrituras y pinturas y ritos idolátricos en que habéis vivido hasta ahora . . .
>
> . . . malaventurados de aquellos que adoraron y reverenciaron y honraron a tan malas criaturas y tan enemigos del género humano como son los diablos y sus imágenes y por honrarlos ofrecían su propia sangre y la de sus hijos . . .[6]

La solución para liberarlos de sus aberraciones y rescatar sus almas del poder del demonio era la evangelización, con la que desarraigarían las viejas creencias, sin modificar los buenos hábitos de comportamiento —el recato de las doncellas, la sumisión de los macehuales, la obediencia de los niños, el desprendimiento de todos—, y esto se lograría mientras pudieran actuar los frailes en las comunidades indígenas, alejados de la perniciosa influencia de los laicos españoles.[7] Durante estos años —los del segundo cuarto del siglo XVI— la educación era tarea primordial de los frailes y significaba tanto catequesis como recuperación de valores humanos y tradicionales. El aprovechamiento de las habilidades manuales de los indios, la conservación de sus comunidades y el fomento de su sociabilidad mediante fiestas religiosas y cofradías, fueron medios para contrarrestar la depresión en que se hallaban sumidos los pueblos conquistados, la desorientación y apatía de los individuos despojados de sus creencias y rituales.

Simultáneamente los juristas al servicio de la corona resaltaron

[6] SAHAGÚN, 1946, T. I, pp. 67-79.

[7] MARAVALL, 1949, pp. 206-209.

la trascendencia de la evangelización legitimadora de la conquista y las Leyes de Indias codificaron las disposiciones que alternaban la creación de instituciones educativas. Los monarcas expresaron frecuentemente su preocupación por la tarea educativa:

> Yo os encargo y mando cuanto puedo que tengáis especial y principal cuidado de la conversión y doctrina de los dichos indios de esas partes y provincias que están debajo de vuestra gobernación y que con todas vuestras fuerzas, pospuestos todos otros intereses y provechos, trabajéis por vuestra parte cuanto os fuese posible.[8]
>
> Item, que haya un sacristán, si se hallare suficiente de los indios, si no de los otros, que sirva en la iglesia y muestre los niños a leer y escribir hasta que son de edad de nueve años, especialmente los hijos de los caciques y de los otros principales del pueblo, y asimismo les muestren a hablar romance castellano . . .[9]

La tarea evangelizadora-educadora era impostergable, no sólo por el imperativo jurídico-político, sino también porque el bautismo y la instrucción catequística previa a él era requisito indispensable para la incorporación de los indios al sistema de vida impuesto por los conquistadores: las mujeres debían estar bautizadas antes que los españoles las tomasen temporal o definitivamente por compañeras, los trabajadores de las encomiendas tenían la asistencia a la doctrina como una más entre sus obligaciones y los dueños de minas no podían ocupar trabajadores que no hubiesen sido previamente bautizados.[10] El acceso a estos dudosos privilegios no era algo opcional o voluntario sino forzoso e inevitable, como pudieron comprobar los grupos que pretendieron eludirlos mediante la huída y fueron perseguidos y esclavizados como enemigos de la corona.

Los encomenderos fueron los primeros responsables de la evan-

[8] "Orden para que Hernán Cortés, Capitán General y Gobernador de la Nueva España, tenga, así en el tratamiento y conservación de los naturales y moradores de la dicha tierra como en lo que toca a la hacienda y la población y a su buen noblecimiento y pacificación, por mandado se S.M.", *CDIA*, 1864-84, vol. XXIII, p. 353.

[9] "Instrucción dada a los frailes jerónimos . . .", Madrid, 13 de septiembre de 1516, en KONETZKE, 1953, T. I, p. 66.

[10] *Concilio III* . . . , 1859, libro I, título I, p. 19.

gelización, que debían llevar a cabo por sí mismos o por medio de los frailes:

> Otros sí ordenamos y mandamos que cada uno que tuviese cincuenta indios o desde arriba encomendados, sea obligado de hacer mostrar un muchacho, el que más hábil de ellos pareciere, a leer y escribir las cosas de nuestra santa fe, para que aquellos muestren después a los dichos indios . . .[11]

La encomienda había sido el premio concedido por el rey a los conquistadores que se destacaban por méritos especiales. Para los agraciados con esta concesión la encomienda significaba lo más parecido al señorío medieval, que ya en España estaba en franca decadencia. Si la aspiración de los conquistadores era "señorear" la tierra, la encomienda era el símbolo de ese señorío, no tan amplio como el del viejo mundo, puesto que no les otorgaba el dominio de la tierra, pero sí la categoría equivalente, mediante privilegios como el de recaudar impuestos entre los indios encomendados y el de disponer de su trabajo como servicio personal. A cambio de esos beneficios ellos tenían la obligación de velar por la salvación de las almas que les estaban encomendadas, cuidando de que recibieran adoctrinamiento en la fe cristiana. Aunque no se mostraron muy entusiastas en cuanto a enviar a los trabajadores a la doctrina, el interés de los encomenderos coincidía con la de los religiosos al tratarse de dar una educación más completa y esmerada a los hijos de los caciques y principales que tan útiles les resultaban como intermediarios, recaudadores y vigilantes de la comunidad.

La colaboración de clérigos y laicos propició altercados, principalmente con motivo de los abusos que éstos cometían contra los indios y que los misioneros pretendían evitar. Pero los regulares no llegaron a cuestionar la licitud o conveniencia del sistema de encomienda, que incluso defendieron cuando se enfrentaron a la amenaza de su extinción por las Leyes Nuevas.[12]

[11] "Ordenanzas para el tratamiento de los indios. Leyes de Burgos", Valladolid, 23 de enero de 1513, en KONETZKE, 1953, T. I, p. 44.

[12] "Cartas de varios clérigos regulares en contra de la aplicación de las Leyes Nuevas", *CDIA*, 1864-84, vol. VII, pp. 526-532. También citado por CUEVAS, 1929, vol. I, pp. 432-433.

A pesar de sus abusos, la encomienda no fue tan demoledora para la sociedad indígena como lo sería el sistema de repartimiento y el ulterior apogeo de la hacienda. Los encomenderos nunca pretendieron suprimir la comunidad indígena. De hecho, en muchos casos, la encomienda correspondía a una comunidad con su *tlatoani*, de modo que más que otorgar una demarcación geográfica lo que se encomendaba era un señor o cacique con sus indios. Esta fórmula permitía el mantenimiento de las antiguas autoridades locales, cuya función era tan útil que, incluso, en las encomiendas de comunidad sin *tlatoani* se elevaba a tal rango a uno de los principales para que sirviera de intermediario entre los macehuales y el encomendero español. El sistema de tributación se organizó de acuerdo con la costumbre prehispánica, lo que permitía la continuidad del cultivo en forma comunal y el pago en especie; los caciques podían conservar su dignidad y privilegios y aun obtuvieron concesiones especiales del gobierno español; las comunidades retenían sus tierras y el trabajo se realizaba según los métodos tradicionales.

Los religiosos establecieron un sistema educativo acorde con aquella realidad; los hijos de los señores debían recibir una educación superior a los rudimentos catequísticos que se extendían a toda la población de macehuales. La legislación sobre la materia recomendaba la misma selección y los frailes la cumplieron en ambos niveles con mayor o menor exactitud.

La enseñaza de la doctrina en los atrios de los conventos satisfacía las necesidades mínimas de formación religiosa orientada hacia la integración de toda la población. Los adultos estaban obligados a asistir a la enseñanza del catecismo todos los domingos; los niños macehuales y las niñas de cualquier condición debían acudir diariamente al convento acompañados por personas mayores responsables de su asistencia; reunidos en pequeños grupos y siempre separados los sexos, recitaban las oraciones y aprendían de memoria, en su propia lengua, los conceptos fundamentales de la religión cristiana.

Para los hijos de caciques y principales se organizaron internados en los mismos conventos y en ellos se les enseñaba, además de la doctrina, lectura, escritura, canto litúrgico y, en algunos casos, nociones de cuentas; al mismo tiempo se les entrenaba en las

prácticas del ritual católico que les serían necesarias para ayudar a los frailes en los servicios religiosos. Estos internados fueron a un mismo tiempo vehículo de adaptación de los nobles al sistema colonial y elemento desintegrador de la nobleza indígena. Por una parte el desarraigo de los niños de sus comunidades hacía que su incorporación al modo de vida español la realizasen individualmente, sin arrastrar consigo a sus paisanos, puesto que mutuamente se veían extraños. Por otra fue relativamente frecuente el caso de macehuales educados como principales, ya por error o condescendencia de los frailes, ya por engaño intencionado de los principales que libraban a sus hijos del internado sustituyéndolos por algunos de sus vasallos. El resultado fue que bastantes macehuales lograron incorporarse a la categoría de principales, con lo que contribuyeron al desprestigio de la nobleza aborigen, anteriormente tan respetada.

Entre los años 1530-1545 funcionaron también internados para niñas indias hijas de principales, que en ellos recibían los conocimientos de la doctrina, las técnicas de algunas labores manuales y la asimilación a las costumbres españolas. En algunos casos se les enseñó, además, la lengua castellana. Los internados de niñas tropezaron desde un principio con graves inconvenientes: la escasez de maestras, seglares o "beatas", en contraste con la abundancia de frailes que atendían a los varones, la inexistencia de órdenes religiosas femeninas específicamente destinadas a la enseñanza, y la resistencia de los padres a entregar a sus hijas, temerosos de los riesgos que correrían al salir de su vigilancia. Al fin la extinción de estos colegios se produjo tras comprobarse que los jóvenes indios no querían tomar por esposas a las doncellas educadas en tales establecimientos "a la manera de Castilla". Desde 1545 la única educación que los religiosos proporcionaron a las niñas y mujeres indígenas, de una forma general y metódica, fue la catequesis en los atrios de los conventos.

Los internados para niños y niñas indias representaron una inquietud educativa superior a la básica preocupación evangelizadora. Una vez comprobada la aptitud de los indígenas mexicanos para realizar labores manuales, para aprender técnicas, oficios, lengua castellana y doctrina cristiana, las posibilidades de elevar el nivel cultural de toda la población eran indiscutibles y los resultados muy

prometedores. Fueron estos los años en que los franciscanos propugnaron la separación de la república de indios de la de españoles; cuando se consideró la conveniencia de que los indígenas organizasen sus propios cabildos, como los de la península ibérica, y desempeñasen los cargos de su gobierno, e, incluso, fuesen ordenados sacerdotes; cuando se enseñó gramática latina a los niños internos en el colegio franciscano de San José de los Naturales y cuando se fundó el de Santa Cruz, en Santiago de Tlatelolco, destinado a dar estudios superiores a los niños seleccionados entre los más capaces de los colegios conventuales.[13] Incluso la erección de la Universidad de México, en 1551, respondió al mismo espíritu, puesto que se destinó, al menos teóricamente, a los hijos de los naturales y de los españoles.[14]

El momento culminante de esta visión optimista del porvenir de los indios —cultos, piadosos, capaces de gobernarse a sí mismos y de recibir las órdenes sagradas— se produjo en 1536, con la fundación del colegio de Tlatelolco. En él se enseñaron, además de gramática latina, lógica y filosofía, que eran las materias que integraban el bachillerato en Artes. El colegio pudo considerarse un éxito en cuanto a demostrar la capacidad de los indígenas para el estudio; pero esto mismo alarmó a muchos españoles, quienes avivaron con su malevolencia la fuerte oposición que se había levantado en contra de la obra. En definitiva parece que la causa determinante del fracaso de los estudios superiores para indios fue la renuencia de los jóvenes colegiales a abrazar el estado sacerdotal que les imponía el celibato forzoso. Cuando los estudiantes llegaban a la edad de decidir su vocación optaban por contraer matrimonio. Esta realidad desilusionó profundamente a fray Juan de Zumárraga, el más entusiasta favorecedor de la empresa, que, inmediatamente, le retiró su apoyo. Don Antonio de Mendoza, igualmente afecto al colegio, asimiló con más calma esta desilusión y siguió

[13] KOBAYASHI, 1974, pp. 292-399.

[14] La fundación de la Real y Pontificia Universidad de México está fechada en las reales cédulas de septiembre de 1551; las actividades académicas se iniciaron dos años más tarde, en 1553. Información sobre la fundación de la universidad, principalmente en BECERRA, 1963, pp. 260-270; CARREÑO, 1961, pp. 41-46.

favoreciendo a la institución hasta los últimos momentos de su permanencia en México, al considerar que las ventajas de la educación no debían reducirse a la formación de clérigos.

Aunque no como seminario para eclesiásticos sino como colegio de enseñanza superior, Tlatelolco hubiera podido mantenerse si no hubieran mediado las circunstancias que aumentaron las críticas de los opositores al proyecto de educación superior indígena y la desilusión de los frailes que lo habían iniciado:

> . . . no contentos con que los indios supiesen leer y escribir, pintar libros, tañer flautas, chirimías, trompetas e tecla, e ser músicos, pusieronlos a aprender gramática. Diéronse tanto a ello e con tanta solicitud que había muchacho, y hay de cada día más, que habla tan elegante latín como Tulio . . .
>
> . . . Yo dije el yerro que era y los daños que se podían seguir en estudiar los indios ciencias y mayor en dalles la Biblia . . .[15]

El posterior desarrollo económico y social de la colonia terminaron por imponer la decisión definitiva. El colegio fracasó porque la educación que ofrecía no respondía a las necesidades de la nueva sociedad.

Otro proyecto educativo de la misma época fue el de los hospitales-pueblo de Santa Fe, de don Vasco de Quiroga, inspirado en el ideal cristiano de asimilación de los indígenas dentro de su ambiente tradicional, con absoluto respeto para sus tradiciones y costumbres, salvo en aquello que afectase a las creencias religiosas. A diferencia de la educación proporcionada por los frailes, don Vasco no aislaba a algunos miembros de la comunidad para darles una educación especial, sino que todos, en sus propios pueblos, sin contacto con los españoles —excepto el clérigo encargado de la rectoría material y dirección espiritual— debían alcanzar un nivel de conocimientos y una práctica en el trabajo que les permitiría ordenar su vida apaciblemente, sin tareas agobiantes ni aprendizaje de cosas superfluas. En Santa Fe la jornada de labores era moderada, las faenas del campo y tareas propias de la comunidad se distri-

[15] "Carta de Jerónimo López al Emperador", México, 20 de octubre de 1541, en García Icazbalceta, 1971, T. II, p. 149.

buían equitativamente entre sus miembros y se consideraban las necesidades y costumbres de la vida campesina, que era la de la mayoría de los indios.

Pero el experimento de don Vasco quedó en eso, en un proyecto o en una realización correspondiente a un ámbito reducido, localizado en tres pequeños poblados aislados. Aunque él aspiró alguna vez a que su fórmula se aplicase en general a todo el territorio,[16] nadie más adoptó su horario de trabajo, ni su sistema de autogobierno, el efectivo aislamiento de los españoles, ni la rotación de tareas. Lo único que se aplicó —con desastrosas consecuencias— fue la concentración de indios en poblados —las reducciones o congregas—, lo cual correspondía a lo establecido por las leyes, a los intereses de los particulares y a los requerimientos de la evangelización masiva. Por eso fue fácil que se pusieran de acuerdo para llevarlo a la práctica las autoridades civiles, los encomenderos y las órdenes religiosas, precisamente en momentos en que la catástrofe demográfica parecía reforzar los argumentos a favor de reducir o congregar a los grupos de poblaciones, cada vez más aislados y dispersos.

La legislación de Indias recomendaba el método de concentraciones como medio de obligar a los indios a vivir "en policía", como "gentes de razón". Desde los primeros contactos con la población nativa de las Antillas se había considerado la conveniencia de que los aborígenes vivieran en poblados próximos a los asentamientos de los españoles para que tomasen ejemplo y aprendiesen a vivir como ellos. La idea de la educación por el ejemplo era consecuencia lógica de la creencia en la superioridad cultural y moral de los españoles que, como conquistadores, podían imponer sus propias concepciones de vida y comportamiento a la población sometida e inferior. Pero la realidad no se ajustó exactamente a esa creencia: la experiencia demostró bien pronto que el ejemplo de los conquistadores sólo podía influir desfavorablemente en el comportamiento de los naturales. Varios frailes alegaron la perniciosa influencia que los indios recibían a través de su convivencia con los españoles y pidieron que se les separase de ellos. En 1535 don Vasco de Quiro-

[16] "Carta de don Vasco de Quiroga al Consejo", 14 de marzo de 1531, en AGUAYO SPENCER, 1970, pp. 75-84.

ga subrayó cuán poco cristiano era el modo como los españoles explotaban a los indios donde quiera que se establecían.[17]

La solución de realizar congregaciones de indios en lugares alejados de las ciudades de españoles pareció suficiente garantía de que estarían protegidos de abusos y malos tratos; pero la situación económica, las exigencias de los españoles y el azote de las epidemias sobre la población indígena contribuyeron a que las reducciones fuesen otro vehículo de destrucción de la vieja sociedad prehispánica.

LOS CAMBIOS ECONÓMICOS Y EL SURGIMIENTO DE UNA NUEVA SOCIEDAD

En los años centrales del siglo, entre 1540-1560 aproximadamente, se produjeron las circunstancias que determinaron el nuevo rumbo que tomarían las instituciones y las directrices educativas, consecuente con los cambios en la estructura misma de la colonia.

En el aspecto demográfico incidieron simultáneamente transformaciones cuantitativas y cualitativas. El número de pobladores sufrió un desplome violento a causa de las epidemias que, desde 1521, se extendían frecuentemente y los indios designaban con el nombre genérico de *cocoliztli*; pero la que llamaron *huey matlázáhuatl*, en los años de 1545 a 1547, fue particularmente desastrosa.[18] Para contrarrestar el despoblamiento en ciertas zonas se intensificó la política de congregaciones que, a su vez, propició el contagio de las nuevas enfermedades introducidas por inmigrantes y sus parásitos. Don Antonio de Mendoza realizó las primeras reducciones

[17] "Información en Derecho", en AGUAYO SPENCER, 1970, p. 208: "¡Oh cuán gran culpa nuestra será si supiere a la pega de nuestras malas y mal cristianas costumbres, y no a las nuevas que entre ellos tan fácil se podrían introducir e ingerir . . . no embargante que en nosotros estas semejantes cosas y costumbres, por nuestra gran soberbia y desenfrenada codicia y desmedida ambición parezcan ser imposibles . . ."

[18] Elsa MALVIDO, ponencia inédita en el Congreso de ADHILAC, Puebla, abril de 1983. Sobre las enfermedades endémicas de la pobreza y su impacto en la población indígena colonial.

y pudo comprobar los efectos perjudiciales que ocasionaban sobre la población indígena; no obstante, entre 1550 y 1564 se llevaron a cabo otras muchas "congregas" y los grupos indígenas, acostumbrados a vivir dispersos en sus campos de cultivo, tuvieron que agruparse y dejar abandonadas las tierras, que pronto pasaban a manos de propietarios españoles.[19]

Al mismo tiempo aumentaba la inmigración española, crecían las ciudades, se fomentaba la importación de negros esclavos y surgía un elemento perturbador, indeseado e inevitable: el mestizo. El esquema evangelización igual a educación y españoles adultos ya formados frente a indios ignorantes, resultaba insuficiente para abarcar la compleja realidad que se manifestaba pujante. Las necesidades inmediatas de abastecer a las poblaciones de españoles, de proporcionar alicientes económicos a los nuevos colonos y de propiciar el desarrollo de nuevas fuentes de ingresos, impusieron cambios en los sistemas de producción y trabajo.

Desde el año 1542, cuando se intentó implantar el conjunto de reformas que contenían las Leyes Nuevas, se manifestó la intención de la corona de debilitar el poder de los encomenderos mediante la abolición de la encomienda. La oposición de los cabildos, órdenes religiosas y particulares impidieron su aplicación inmediata, pero no el que nuevas disposiciones lograsen, al menos parcialmente, lo que antes se había rechazado. La organización colonial de los primeros años se manifestaba insuficiente para satisfacer las necesidades de la nueva sociedad; los defensores de las viejas fórmulas obraban impulsados por el afán de conservar sus privilegios o por temor a que la influencia creciente de los funcionarios reales fuese perjudicial para indios y españoles; la inestabilidad de los recursos económicos hacía temer la ruina de la colonia ante cualquier contratiempo; pero, en definitiva, la oposición general sólo logró retrasar la aplicación de unas reformas que las propias fuerzas locales del desarrollo económico requerían. En años posteriores se impuso la limitación de las encomiendas a una o dos vidas y se modificó sustancialmente al convertirla simplemente en el derecho al cobro de una renta. En 1549 se promulgó la disposición sobre abolición del servicio personal, de modo que los indios quedaron, teó-

[19] GERHARD, 1975, 1977, CLINE, 1949.

ricamente, libres de trabajar en la forma en que deseasen hacerlo. Pero el trabajo de los indios era vital para la supervivencia de los españoles, que pronto encontraron nuevas fórmulas para atraer a los indios a laborar en sus empresas.

El *coatequitl* había funcionado en la época prehispánica como compromiso asumido por una comunidad de realizar determinadas tareas en beneficio del señor o del propio pueblo. El mismo sistema se había empleado para acelerar las obras de reconstrucción de la ciudad tras la conquista y se daba prácticamente por liquidado hacia 1535. En las encomiendas existió también cierta forma de rotación en los servicios prestados al encomendero. Ampliado y reglamentado, éste fue el método que se aplicó para salvar la crisis ocasionada por la abolición de aquellos servicios.

El régimen semifeudal de encomienda había permitido durante algún tiempo el mantenimiento de la población española a base de los excedentes de la producción indígena. Las demandas crecientes de la capital ocasionaron que, para el año 1550, el abastecimiento de víveres resultase insuficiente y fuese necesario recurrir al sistema de repartimiento como instrumento básico para satisfacer las demandas de mano de obra en las empresas productivas agrícolas, proveedoras de alimentos esenciales. El sistema prosperó y llegó a generalizarse, especialmente a partir de la inundación de 1555,[20] cuando el cabildo de la ciudad solicitó al virrey que proporcionase gran cantidad de trabajadores, quienes, en régimen de *coatequitl*[21] se ocuparon durante varios años en las obras de drenaje de la ciudad. Según la reglamentación, el trabajo en el repartimiento debía ser remunerado, sin exceder de un total de un mes por año, que se distribuiría por semanas, y alternando los individuos de la comunidad y las comunidades de la comarca. Para el

[20] Torquemada y otros autores dan, erróneamente, la fecha de 1553 para la inundación, que realmente fue en 1555. RAMÍREZ, 1976, y notas de Teresa ROJAS, p. 47.

[21] Los intentos de don Luis de Velasco para asegurar la libertad de trabajo de los indios y la concurrencia de suficientes trabajadores a los lugares donde eran requeridos terminaron por derivar hacia el repartimiento, como puede comprobarse en los textos de sus propias ordenanzas y mandamientos. ZAVALA, 1981.

buen funcionamiento del repartimiento se creó el cargo de juez repartidor, designado para conseguir y distribuir los trabajadores necesarios.

Los jueces repartidores eran asistidos por tenientes, por alguaciles indígenas y por intérpretes. Las autoridades propias de cada comunidad debían entregar, el día señalado, el número de trabajadores asignado a su jurisdicción y los jueces se encargaban del reparto entre los agricultores españoles o quienes con algún derecho los solicitasen para obras de construcción o reparación de edificios públicos o particulares. En este nuevo sistema cada vez tenían menor influencia los antiguos caciques y principales.

Durante algunos años persistieron simultáneamente las antiguas y las nuevas formas de incorporación al trabajo. En 1573 se construyó el templo de San Pedro y San Pablo (que llamaron *xacalteopan*, por su techo de paja), de la Compañía de Jesús, gracias a los 3 000 indígenas que aportó para la obra don Antonio Cortés, cacique de Tacuba; y ésta fue, probablemente, la última gran obra en que los trabajadores fueron enviados, dirigidos y organizados por su propio señor.

Al descender el número total de la población en el México central, los macehuales destinados al servicio de los españoles resultaron insuficientes y entonces se privó a los indios principales de sus antiguos servidores; en muchos casos se llegó a forzar a trabajar a los mismos alguaciles y "mandones", representantes de la nobleza indígena y responsables de la entrega de trabajadores.

En un principio las demarcaciones adjudicadas a los repartimientos respetaron la tradicional división prehispánica, pero ya en 1570 se modificaron las primitivas jurisdicciones y se fue borrando toda huella de organización y jerarquía indígena.

La visita de Valderrama, en 1563, contribuyó notablemente a desmoronar la organización social indígena, con su estricta separación de macehuales y principales. Para lograr una distribución del tributo más equitativa suprimió las exenciones de que gozaban muchos principales, de modo que, salvo excepciones, los antiguos *pipiltin* terminaron por asimilarse a la calidad de pobres trabajadores en que habían quedado sus anteriores servidores y vasallos.

También en los aspectos político y económico la colonia se dirigía hacia una nueva forma de organización. Paso a paso la coro-

na española había avanzado en el proceso de centralización del gobierno virreinal. La reorganización política fue acompañada de la reglamentación administrativa y de mayores exigencias económicas, que se traducían en presiones fiscales. La creciente población de inmigrantes españoles demandaba la apertura de fuentes de ingresos que ya no se buscaban en expediciones de conquista ni era posible obtener de nuevas encomiendas.

Durante los años centrales del siglo XVI se realizaron descubrimientos de ricos yacimientos de plata, principalmente en Zacatecas, que dieron nuevo impulso a la actividad económica y la orientaron, ya definitivamente, hacia la producción minera como actividad predominante. Los reales de minas se convirtieron en focos de atracción de población de toda índole; la búsqueda de nuevas vetas propició la exploración del territorio y las necesidades de abastecimiento, transporte y seguridad, hicieron urgente la tarea de colonizar las provincias del norte. Muchos españoles acudieron a los nuevos núcleos de población y algunas comunidades de indios sumisos —tlaxcaltecas y nahuas— fueron trasladadas a las tierras recientemente ocupadas para que su ejemplo favoreciese la campaña de sujeción de los chichimecas levantiscos.

Los nuevos pueblos de indios, como los antiguos y los resultantes del proceso de congregación, constituyeron sus respectivos cabildos, a imitación de los españoles y con el fin de gobernar la vida de la comunidad en los asuntos internos, recaudar impuestos y designar trabajadores para los turnos del repartimiento. Estaba previsto que los cargos directivos en los cabildos fuesen desempeñados por los indios principales, pero, en la práctica, la mayoría de los alcaldes y concejales fueron mestizos o mulatos, más astutos, ambiciosos y conocedores de la mentalidad española que los indígenas. En todo caso la autonomía de los cabildos de indios se vio mermada por la actuación de los corregidores —españoles o criollos— que representaban la autoridad inmediata, con jurisdicción civil y penal.[22]

El periodo de reajuste y organización de las instituciones coloniales culminó en el último tercio del siglo XVI, cuando el auge minero sirvió de impulso y respaldo a las nuevas formas de explotación

[22] GIBSON, 1981, sobre el corregimiento, pp. 85-100.

agrícola y el problema de la falta de mano de obra se resolvió parcialmente con el repartimiento y definitivamente con la contratación de jornaleros.

En este nuevo régimen dejaba de ser eficaz la función de los principales, que sólo en algunas localidades pudieron conservar su categoría por largo tiempo, pero reducida a la ostentación de privilegios meramente honoríficos, como una reliquia del pasado.[23] En consecuencia, mantener una esmerada educación para un grupo social en franca decadencia habría sido un desperdicio de recursos que las autoridades no quisieron propiciar.

La ortodoxia religiosa y el humanismo neoescolástico

A partir de 1521 la suerte de la Nueva España quedó ligada a las vicisitudes del Viejo Mundo. Cuando España padeció dificultades económicas, a sus colonias les correspondió incrementar las aportaciones a la Real Hacienda; cuando la metrópoli se erigió en defensora de la ortodoxia católica, el virreinato debió extremar la vigilancia contra herejías, idolatrías, supersticiones y falsas creencias; la política de la corona favoreció la estratificación social, los privilegios como norma, el burocratismo y el rigor formalista, y todo ello se reprodujo en la sociedad del Nuevo Mundo.

El intento de rebelión de don Martín Cortés dejó ver, fugazmente, un rescoldo del descontento que los descendientes de los conquistadores sentían, al considerarse despojados de atribuciones y derechos, en una tierra que sus padres habían conquistado por las armas. Y también puso de manifiesto el inevitable enfrentamiento entre quienes como criollos sentían la Nueva España como su verdadera patria y los peninsulares que manifestaban su presunta superioridad, haciendo uso de las ventajas que la administración colonial les proporcionaba.

El orgullo del señorío y la toma de conciencia de su posición superior en las tierras conquistadas dieron al criollo de los primeros años un carácter especial, mezcla de exquisita cortesía y agresividad latente, de lujo aparente y escasez de recursos. Pero el orgullo

[23] López Sarrelangue, 1963.

y los desplantes, el boato y las diversiones caballerescas dejaron de tener su base de sustentación cuando la encomienda perdió su capacidad como instrumento de suministro agrícola y significó un lastre para el desenvolvimiento de otras actividades económicas; el gobierno de la metrópoli puso en práctica la política de disminución de privilegios y la encomienda inició su decadencia. La progresiva intromisión de los funcionarios reales en todos los asuntos de la colonia fue el complemento de la política de desintegración del poder de los encomenderos, cuya extinción fue casi completa en muchos lugares y en el transcurso de pocos años. El poder político se afianzaba, libre de las trabas que habían representado las ambiciones de las familias de los conquistadores; para una nueva realidad se requerían nuevos patrones educativos y para formar los vasallos que el rey de España necesitaba se erigieron nuevos centros docentes y se reformaron los antiguos.

La Inquisición, cuya jurisdicción alcanzaba a los españoles pero no a los indios, iba a preservar la pureza religiosa de quienes estaban destinados a ser modelo de perfección e imagen de una categoría social superior.

La designación del primer arzobispo secular en la sede de México, don Pedro Moya de Contreras, fue un signo manifiesto de la política de secularización que desde aquel momento tendió a reducir el poder y las atribuciones de las órdenes religiosas. Para los pueblos de indios esto trajo importantes consecuencias: el rígido control que los frailes habían ejercido durante los primeros años se relajó, al verse privados los religiosos de los mecanismos de coacción que antes emplearon. El Tercer Concilio Provincial (1585) condenó el empleo de castigos corporales —azotes, prisión y corte de pelo principalmente— para forzar a los indígenas a cumplir con sus obligaciones religiosas. Los frecuentes choques y diferencias entre clérigos seculares y regulares también sirvieron de escape para que los naturales evadiesen algunas cargas, acudiendo al convento o a la parroquia o a ninguno de los dos según fuese su conveniencia. Además, el prestigio de los allegados a los conventos como acólitos o cantores descendió cuando dejó de ir unido a ventajas materiales como la exención de impuestos o de trabajos y cuando en todas las doctrinas y parroquias se fundaron cofradías, abiertas a grupos relativamente numerosos —en muchos lugares prácticamen-

te todo el pueblo pertenecía a una u otra cofradía— y con una definida función social.

Para los criollos el aumento del número de diócesis y beneficios adjudicados al clero secular significó la apertura de nuevas oportunidades de acomodo económico al facilitarse el logro de las aspiraciones a curatos o doctrinas dependientes de la jerarquía ordinaria.

Como ideal formativo se mantuvo la instrucción cristiana, no sólo en cuanto al aprendizaje de normas religiosas sino como todo un modo de vida adaptado a las concepciones teológicas y morales del catolicismo. La experiencia de la Reforma llevó a las autoridades eclesiásticas a desconfiar del misticismo exacerbado y de las exigencias de perfección; la norma de comportamiento ya no podía ser el Evangelio solamente, sino interpretado a través de los cánones de Trento. La corona española, defensora del catolicismo en todo el orbe, justificaba con su misión sobrenatural sus atributos imperiales y el aprovechamiento de las riquezas americanas. La España de Felipe II, empeñada en perturbar sus viejas estructuras, caminaba orgullosamente hacia su ruina económica, mientras la Nueva España iniciaba un nuevo periodo de prosperidad durante el cual ayudaría a mantener la desfalleciente vida de aquel imperio en apariencia floreciente.

Hasta mediar el siglo el humanismo novohispano había brillado en realizaciones como los hospitales de Santa Fe, el colegio de Tlatelolco, las obras escritas por los misioneros sobre la vida prehispánica y la tarea filológica de elaborar gramáticas, vocabularios, catecismos y sermonarios en lenguas indígenas. En cada una de estas obras se manifestaba al menos algún aspecto del interés por el perfeccionamiento humano, de la universalidad de la educación, de la compatibilidad de los intereses terrenos y naturales con la vida sobrenatural y espiritual. Siguiendo los ideales del humanismo prerreformista se había pretendido construir sobre la tierra una sociedad más justa, fomentar una religiosidad más simple e íntima y mejorar la situación de quienes carecían de recursos materiales y de preparación intelectual para afrontar una realidad nueva y hostil.

Las contradicciones surgidas del sistema anularon los mejores esfuerzos por lograr la asimilación cultural de los indios y su capacitación para un desenvolvimiento independiente. Muy pronto es-

tuvo fuera de duda su capacidad intelectual, pero ¿a quién podía interesar capacitar con altos estudios a quienes habían de servir de jornaleros?, ¿para qué enseñar latín y teología a sujetos incapacitados de recibir órdenes sagradas?, ¿cómo incorporar a la Universidad a quienes no tenían acceso a los estudios previos de gramática latina?

Antes de que terminase el siglo ya había pasado el momento de las utopías y se imponía la realidad de las exigencias económicas de una metrópoli necesitada de ayuda y de unos recursos naturales que para ser explotados requerían de organización y trabajo; una sociedad jerarquizada aseguraría el aprovechamiento óptimo de los recursos materiales y humanos y una educación adecuada facilitaría la toma de conciencia de los individuos dentro de su marco social. El Estado y la Iglesia podían disponer de los organismos orientadores y del mecanismo represivo que ayudarían a realizar la labor educadora. Entre los años 1570 y 1585 se produjeron las circunstancias adecuadas para consolidar la nueva tendencia: el fortalecimiento del clero secular, el establecimiento del Tribunal del Santo Oficio, la llegada de los primeros jesuitas y la celebración del Tercer Concilio Provincial Mexicano. Todo ello debería incidir en la aceptación del nuevo orden por parte de los diversos grupos que integraban la población novohispana.

La dualidad establecida en los primeros tiempos: españoles e indios, se vio rota por elementos surgidos inevitablemente como consecuencia del mismo sistema; en primer lugar los mestizos, quienes unas veces incorporados a la categoría del padre —generalmente español—, otros asimilados a la comunidad de la madre —indígena— y muchos más abandonados y marginados por unos y otros, llegaron a formar un grupo importante cuya educación dependió del azar y de la tolerancia puesto que nunca existió un programa educativo previamente diseñado para ellos. La ingenua solución de recoger a todos los mestizos en un colegio dio como fruto la fundación del de San Juan de Letrán, anterior a 1550 y que poco más tarde, convertido en colegio de niños pobres, debía recibir a cuantos huérfanos o abandonados acudiesen a él, de cualquier condición que fuesen. Los negros, mulatos y castas no llegaron a gozar de la atención especial de centros de enseñanza en que tuvieran acceso preferente ni regular; sus escuelas fueron los campos,

los obrajes, las haciendas, las minas y las calles de las ciudades; y el resultado de su abandono lo sufrieron los indios —frecuentes víctimas de sus abusos— y los españoles, siempre atemorizados por su atrevimiento, falta de respeto y agresividad latente o efectiva.

El colegio de la Caridad, que se había destinado a niñas mestizas en tiempo de don Antonio de Mendoza, pronto fue destinado exclusivamente a huérfanas españolas, a quienes se exigía para su ingreso la presentación de certificado de limpieza de sangre.[24] Ningún establecimiento quedó dedicado a las niñas y jóvenes mestizas, pero era frecuente que ellas se educasen junto a las monjas de los conventos.

Mientras tanto se había planteado la necesidad de dar educación adecuada a los criollos, quienes faltos del aliciente de campañas conquistadoras que les dieran oportunidad de realizar hazañas bélicas gloriosas, sin el señorío proporcionado por la encomienda y conscientes de sus escasas o nulas probabilidades de llegar a desempeñar puestos destacados en el gobierno virreinal, estaban necesitados de una formación diferente de la que ellos mismos y sus padres habían recibido en el pasado. Ante la desorientación de la juventud criolla, el virrey, el arzobispo, varios obispos, los miembros del cabildo de la ciudad y algunos acaudalados caballeros, de influencia social y capacidad económica, estuvieron de acuerdo en dar como solución ideal el establecimiento de colegios de la Compañía de Jesús, que eran conocidos por referencias de sus éxitos en Europa.[25]

La llegada de los jesuitas en 1572 y la apertura del colegio má-

[24] Const. Col. Caridad, AGNM, Ramo *Instrucción Pública*, Tomo XI, Exp. 2, título 17.

[25] Entre los muchos testimonios del interés de los novohispanos por el establecimiento de la Compañía de Jesús, destaca la solicitud enviada al rey por el Cabildo de México, en el año 1570. *MM*, T. I, p. 2. Textualmente pedían: ". . . nos ha parecido decir y representar a V.M. que los fervorosos operarios de la Sagrada Compañía, cumpliendo con las obligaciones de su apostólico instituto, serán de mucha utilidad en las ciudades recién fundadas, en particular en esta gran ciudad de México, cabeza de todo el reino, que necesita de maestros de leer y escribir, de latinidad y demás ciencias . . ."

ximo —más tarde llamado de San Pedro y San Pablo—[26] sirvió para encauzar la educación de los jóvenes dentro de los métodos rigurosos del humanismo renacentista, armonizados con la filosofía escolástica renovada por los teólogos de la misma Compañía. Los estudios en la Nueva España ya no iban a ser algo improvisado, fruto del entusiasmo o de la vocación pedagógica de personalidades individuales; los arranques de originalidad, los experimentos generosos y arriesgados ya no deberían tener lugar en una sociedad que disponía de un mecanismo eficaz e institucionalizado para la formación de los jóvenes. Fueron muchas las innovaciones que introdujo la Compañía de Jesús en ese terreno: algunas eran fruto de la particular organización de la orden, otra consecuencia del pensamiento humanista, tan interesado en las cuestiones pedagógicas, y todas al servicio de la Contrarreforma.

Entre las novedades introducidas en los colegios de Europa y América destaca la disciplina, adoptada como elemento formativo de la personalidad y no simplemente como recurso metodológico instrumental en la enseñanza. Junto con la disciplina, el orden y la agrupación de los alumnos en clases de distintos niveles, y el aprendizaje de los textos clásicos, con la consiguiente incorporación del ambiente intelectual novohispano a las corrientes de la cultura europea e inevitable olvido de la realidad local. En todas las escuelas del ámbito europeo y occidental, Cicerón llegó a ser el modelo máximo de elocuencia y ejemplo a imitar por los estudiantes de gramática y humanidades; en el orbe católico Aristóteles era "el Filósofo" por antonomasia y Santo Tomás la indiscutible autoridad en teología. La justificación aristotélica de la esclavitud y sus ideas sobre la desigualdad de los hombres y conveniencia del dominio de unos sobre otros, no eran letra muerta sino principio imperativo, en una sociedad en que las diferencias y privilegios constituían elementos de la justicia.

Sobre las bases generales de la pedagogía humanista los jesuitas aportaron su método, eficaz, práctico, minucioso, general para

[26] Es muy abundante la bibliografía sobre el establecimiento de los jesuitas en la Nueva España; puede servir de referencia la excelente edición de la historia del P. Alegre llevada a cabo por los padres BURRUS y ZUBILLAGA, 1960.

todos sus colegios e invariable a lo largo de los años, y extendieron su influencia a todos los niveles de la vida urbana.

Los ideales pedagógicos renacentistas consideraban la necesidad de extender la educación a todos los seres humanos, no importaba su edad o condición, pero siempre se consideraron las diferencias sexuales y sociales, de modo que no se pretendía que la educación fuese igual para todos. Los jesuitas tomaron en cuenta esta concepción y juzgaron que su labor sería más eficaz si se ocupaban de la formación de las minorías rectorales, que, con su ejemplo e influencia beneficiarían al resto de la población; por ello los colegios de educación superior y las escuelas de gramática absorbieron la mayor parte de sus recursos, aunque las misiones llegaron a ser parte esencial de su ministerio y justificación última de su actividad en la Nueva España.

Los jesuitas atendían a la formación de los jóvenes en las escuelas para externos y en los seminarios o convictorios para internos. Pero, al mismo tiempo se preocupaban de la población ajena a sus colegios por medio de actividades como las congregaciones, para clérigos o laicos, jóvenes o adultos, unidos con fines piadosos; convocaban certámenes literarios, en los que podían participar todos los aficionados a la poesía —que no eran pocos— para exaltar las glorias de algún santo o conmemoración solemne del año litúrgico —principalmente la fiesta de Corpus Christi—. También organizaban representaciones teatrales de diálogos o églogas latinos y castellanos para el público más culto y "mitotes" o espectáculos populares, a cargo de los alumnos indios de San Gregorio, en la capital, en los que armonizaban pantomina, música y bailes. En estas ocasiones los acontecimientos religiosos servían para combinar la devoción con la diversión y la labor didáctica; así lo hicieron en la ciudad de México en el año 1578, para celebrar la llegada de las reliquias de varios santos, obsequiadas por el Papa, y en las ciudades de Puebla y Pátzcuaro con el mismo motivo. Se construyeron entonces arcos de triunfo con leyendas alusivas a los santos venerados, se recitaron textos y se dijeron sermones en latín, castellano, náhuatl y tarasco —en Pátzcuaro este último— y donde el predominio de la población indígena lo demandaba, se alternó el horario de las celebraciones en castellano y en lenguas indígenas. Para el colegio de Pátzcuaro fue éste su momento de máximo

esplendor, cuando ya había iniciado su decadencia con motivo del traslado de la sede episcopal a Valladolid. Tales fiestas, para el pueblo que las contemplaba o participaba en ellas, constituían una lección viva de dogma, moral y liturgia.[27]

La labor de la Compañía de Jesús con los indios se definió a partir de 1592, cuando se planteó francamente la separación de sus actividades: instrucción superior, humanística y filosófico-teológica en los colegios para criollos y enseñanza del catecismo y técnicas de trabajo en las extensas zonas misioneras del noroeste.

Durante muchos años, los colegios de jesuitas resolvieron las necesidades formativas de las capas superiores de la población novohispana. Las ciudades que lograban un destacado desarrollo económico aspiraban a refrendar su categoría con el establecimiento de un colegio de la Compañía, y sus estudiantes llegaban a alcanzar los puestos de prestigio máximo accesibles a los criollos. Las instituciones educativas existentes antes de su llegada perdieron importancia e influencia social; la más destacada entre ellas, el colegio de Santa Cruz de Santiago de Tlatelolco, que nació con el ambicioso proyecto de dar estudios universitarios a los indios, se redujo bien pronto a la categoría de escuela de primeras letras, a la que acudían, como alumnos externos, los niños que habitaban los barrios próximos. Paralelamente, los dos colegios para indios que sostuvo la Compañía desde el siglo XVI[28] el de San Gregorio de México y el de San Martín en Teptzotlán, proporcionaban los conocimientos elementales de lectura y escritura, más la práctica del canto litúrgico, para que sus alumnos, hijos de caciques y principales, pudie-

[27] La importancia que la Compañía de Jesús concedía a sus actividades extraescolares se manifiesta en los amplios espacios que les dedican los informes anuales (annuas) que enviaban al P. General en Roma. La fiesta de las reliquias, que fue la más celebrada, se reseña en diversos documentos escogidos en el vol. II de *MM*; en Pátzcuaro la fiesta de las reliquias se celebró en 1586 y se reseña en la "Relación de la residencia de Pátzcuaro", *MM*, vol. III, doc. 6, pp. 54-57. Constantemente hay referencias a la labor en misiones, hospitales, cárceles, etcétera.

[28] Aunque fueron tres los colegios para indios que llegó a tener la Compañía en la Nueva España, el tercero de ellos, San Javier de Puebla, comenzó a funcionar en el siglo XVIII.

ran solemnizar con sus voces las ceremonias religiosas en iglesias y conventos

El Tercer Concilio Provincial reunido en 1585 consignó en sus cánones el criterio que había de adoptarse para el desempeño de la misión docente de la Iglesia. En sus sesiones se trataron ampliamente dos aspectos fundamentales: la instrucción de los hijos de españoles y la que sería adecuada para los indios y castas. La destacada intervención de los jesuitas en las discusiones dio como resultado un mayor énfasis en la formación de los clérigos, fomento de seminarios conciliares e internados para niños y jóvenes criollos y la responsabilidad de los maestros de escuela en la enseñanza de los principios de la fe.[29] Para los niños de los pueblos de indios se recomendó su asistencia a escuelas, a las que acudirían como externos, sin diferencia de categorías entre ellos e instruidos por un maestro "de buenas costumbres", bajo la supervisión del párroco.

En el Concilio no se mencionó la conveniencia de fundar nuevos colegios para indios, ni siquiera la distinción en la educación de principales y macehuales. Indios, negros, mestizos y castas quedaron englobados en el punto que trató "de la Doctrina que se ha de enseñar a los rudos".[30]

Para los curas de indios se incluía la recomendación de que procurasen "que se erijan escuelas" y que se enseñe la lengua castellana.[31] El escaso éxito de estas exhortaciones puede apreciarse con su reiteración en años posteriores; la verdadera situación de abandono e ignorancia de los indios fue motivo de frecuentes quejas por parte de obispos y autoridades civiles de los siglos XVII y XVIII.

En el transcurso de unos pocos años y por causa de las necesidades materiales de la colonia y de la metrópoli, el panorama social había cambiado notablemente, y con él el sistema educativo en vigor. Las directrices de la vida colonial quedaban marcadas y en ellas no cabían los indios humanistas ni clérigos, pero tampoco los criollos demasiado arrogantes y poderosos. Entre 1532 y 1585 media toda una época de vacilaciones y tanteos. Entre el humanis-

[29] ZUBILLAGA, 1961, pp. 192-198.

[30] *Concilio III*, libro I, título I, punto 3, p. 16.

[31] *Concilio III*, libro I, título I, p. 18.

mo vital de Ramírez de Fuenleal[32] y el realismo práctico del Tercer Concilio Mexicano se había impuesto una decisión; se había cerrado el periodo en que la monarquía y la sociedad colonial se plantearon el dilema de educar a los indios como a los españoles o en forma diferente y, al mismo tiempo, se había realizado la elección del tipo de enseñanza que convendría a los criollos. El resultado fue el triunfo de Aristóteles y Santo Tomás sobre la Biblia; el latín y los textos clásicos por encima del conocimiento de la naturaleza; la reglamentación y la disciplina, aunque ahogasen la libertad de expresión y la inspiración; la ortodoxia sometiendo a la curiosidad científica y, en suma, la conveniencia práctica de jerarquización social frenando los desordenados vuelos del espíritu.

SIGLAS Y REFERENCIAS

AGNM Archivo General de la Nación, México.

CDIA Colección de documentos inéditos . . . de América y Oceanía.

MM *Monumenta Mexicana Societatis Jesu.*

AGUAYO SPENCER, Rafael

1970 *Don Vasco de Quiroga, taumaturgo de la organización social*, México, Editorial Oasis.

ALEGRE, Francisco Javier

1960 *Historia de la provincia de la Compañía de Jesús de Nueva España*, edición de E.J. BURRUS y Félix ZUBILLAGA, Roma.

[32] El presidente de la segunda audiencia y obispo de Santo Domingo, don Sebastián Ramírez de Fuenleal, fue quien alentó a los franciscanos a iniciar las clases de latín para los indios internos en sus colegios.

BATAILLON, Marcel

1982 *Erasmo y España*, México, Fondo de Cultura Económica.

BECERRA LÓPEZ, José Luis

1963 *La organización de los estudios en la Nueva España*, México, Editorial Cultura.

CARREÑO, Alberto María

1961 *La Real y Pontificia Universidad de México*, México, UNAM.

Cartas

1981 *Cartas de Indias*, México, Secretaría de Hacienda y Crédito Público, M.A. Porrúa.

CLINE, Howard

1949 "Civil congregations of the indians in New Spain, 1598-1606", en *Hispanic American Historical Review*, XXIX, pp. 249-366.

CDIA

1864-1884 *Colección de documentos inéditos relativos al descubrimiento, conquista y organización de las antiguas posesiones de América y Oceanía*, Madrid, 42 vols.

Concilio III

1859 *Concilio III Provincial Mexicano, celebrado en México en el año 1585, confirmado en Roma por el Papa Sixto V y mandado obsevar por el gobierno español en diversas reales órdenes*, ilustrado con notas por el P. Basilio Manuel Arriaga, S.J., y un apéndice con los decretos de la Silla Apostólica, publicado por Mariano Galván Rivera, 1a. edición en latín y castellano, México.

CUEVAS, Mariano

1929 *Historia de la Iglesia en México*, El Paso, Texas, Editorial Revista Católica, 4 vols.

GARCÍA ICAZBALCETA, Joaquín

1971 *Colección de documentos para la historia de México*, México, Porrúa, 2 vols.

GERHARD, Peter

1975 "La evolución del pueblo rural mexicano, 1519-1975", *Historia Mexicana*, XXIV:4 [96] (abril-junio), pp. 566-578.

1977 "Congregaciones de indios en Nueva España antes de 1570", *Historia Mexicana*, XXVI:3 [103] (enero-marzo), pp. 347-395.

GIBSON, Charles

1981 *Los aztecas bajo el dominio español*, México, Siglo XXI.

KOBAYASHI, José María

1974 *La educación como conquista*, México, El Colegio de México.

KONETZKE, Richard

1953 *Colección de documentos para la historia de la formación social de Hispanoamérica, 1493-1810*, Madrid, Consejo Superior de Investigaciones Científicas.

KUBLER, George

1983 *La arquitectura mexicana del siglo XVI*, México, Fondo de Cultura Económica.

LOPETEGUI, León y Félix ZUBILLAGA

1965 *Historia de la Iglesia en América Española, desde su descubrimiento hasta comienzos del siglo XIX*, Madrid, Biblioteca de Autores Cristianos, 2 vols.

LÓPEZ SARRELANGUE, Delfina

1963 "La nobleza indígena en la época virreinal", México, Tesis de Doctorado en Historia.

LORENZANA, Francisco Antonio

1970 *Concilios provinciales primero y segundo, celebrados en la muy noble y muy leal ciudad de México, presidiendo el Illmo. y Rmo. Sr. Fray Alonso de Montúfar en los años 1555 y 1565*, México, Imprenta de Hogal.

LLAGUNO, José Antonio

1963 *La personalidad jurídica del indio y el III Concilio Provincial Mexicano, 1585*, México, Porrúa.

MARAVALL, José Antonio

1949 "La utopía político-religiosa de los franciscanos en Nueva España", *Estudios Americanos*, vol. 1:2, pp. 199-227.

PHELAN, John

1972 *El reino milenario de los franciscanos en el Nuevo Mundo*, México, UNAM, Instituto de Investigaciones Históricas.

RAMÍREZ, José Fernando

1976 *Memoria acerca de las obras e inundaciones en la ciudad de México*, México, SEP-INAH.

RUBIAL GARCÍA, Antonio

1978-1979 "Evangelismo y evangelización, los primeros franciscanos en la Nueva España y el ideal del Cristianismo primitivo", *Anuario de Historia*, México, UNAM.

SAHAGÚN, Fray Bernardino de

1946 *Historia de las cosas de la Nueva España*, México, Editorial Nueva España.

ZAVALA, Silvio

1981 *El trabajo indígena en los libros de gobierno del virrey Luis de Velasco, 1550-1552*, México, CEHSMO.

ZUBILLAGA, Félix

1956-1976 *Monumenta Mexicana Societatis Jesu*, Roma, 6 vols.

1961 "Tercer Concilio Mexicano, 1585. Los memoriales del P. Juan de la Plaza", *Archivum Historicum Societatis Jesu*, Roma, vol. XXX.

LA DOCENCIA EN OFERTA: ANUNCIOS PERIODÍSTICOS Y ESCUELAS PARTICULARES, 1857-1867

María Teresa BERMÚDEZ*
El Colegio de México

LOS PERIÓDICOS Y LA SECCIÓN DE AVISOS

EL PERIODISMO DURANTE la segunda mitad del siglo XIX desempeñó un importante papel social. Fue el instrumento regenerador utilizado por liberales y conservadores, que intentaban sustituir la lucha armada por la contienda ideológica, más a tono con la sociedad ilustrada y romántica de la época, pero cuya finalidad seguía siendo obtener el predominio en los asuntos del gobierno.

Tanto los integrantes de los partidos políticos, como los grupos sociales que tomaban parte en esta contienda, disfrutaban de un nivel económico o social prominente; periodistas y lectores de periódicos pertenecían a la élite. Ya fueran políticos, intelectuales o comerciantes, eran todos integrantes de la clase acomodada que pretendía modificar los destinos de la nación en la busqueda del bien común, pero sin averiguar si el pueblo estaba de acuerdo. Los grupos dominantes y cultos sabían lo que hacía falta para mejorar el país.

Al finalizar la década de los cincuenta, además de las publicaciones oficiales, circulaban periódicos de tendencia conservadora como *El Tiempo* y el *Diario de Avisos*; entre los liberales se contaban *El Republicano* y *El Siglo XIX*. Algunos se publicaron por lapsos cortos, otros durante varios años, seguidos o con interrupciones, según las circunstancias políticas que prevalecían.

* Agradezco la colaboración del personal que labora en el acervo histórico de la Hemeroteca Nacional.

La suspensión del pago de la deuda internacional y los sucesos que de esto derivaron, dieron pie a la aparición de publicaciones como: *México y la Intervención*, *El Movimiento*, *La Sombra*, *La Chinaca* y *La Orquesta*. Una vez establecido el Imperio de Maximiliano, se publicó como órgano oficial el *Diario del Imperio* y proliferaron los periódicos conservadores: *El Mexicano*, *La Razón de México*, *El Pájaro Verde*, *El Globo*. La oposición no interrumpió del todo sus publicaciones. A la caída del Imperio, los periódicos de todas las tendencias volvieron a cobrar fuerza para defender sus respectivas ideologías. Las primeras páginas estaban dedicadas a los sucesos nacionales e internacionales y al final de la tres, o en la página cuatro que era la última, se reservaba el espacio para dar a conocer a los lectores las diversiones públicas, los avisos oficiales y los de compra venta.

El interesado podía enterarse de la compra o venta de casas, carruajes o mobiliario que se remataba "a la vista, al contado y sin retorno"; de los más nuevos y eficaces medicamentos europeos y americanos "para la humanidad doliente", de los médicos que especificaban horas de consulta gratis para los pobres, los dentistas que fabricaban piezas esmaltadas y tapaban dientes, lo mismo que del extenso surtido de prendas importadas que vendían los "cajones de ropa"; cuáles eran las fondas y neverías de moda y las novedades que ofrecían, así como los mejores expendios de tabacos y chocolates, los baños "más decentes y mejor servidos", o los fotógrafos de renombre que hacían retratos de bulto, dando servicio a domicilio para cadáveres y personas. Se enteraba también el lector de los horarios de carruajes o ferrocarril a diversos puntos del país.

No faltaba el toque cultural de las librerías más prestigiadas anunciando las ediciones recientes de las obras en boga; Don Simón Blanquel recomendaba el *Camino de la Cruz o sea el verdadero terror del infierno*, y *El Conde Valmont o los extravíos de la razón*, del Abate Gerard, para las familias católicas[1] junto con los textos escolares más modernos.

Entre todos estos anuncios se encontraban también los que ofrecían enseñanza; clases particulares en la casa del preceptor o a domi-

[1] *La Unidad Católica*, 25 jun. 1861. Véanse las explicaciones sobre siglas y referencias al final de este artículo.

cilio, para aprender caligrafía, idiomas, fotografía, canto y piano especialmente para el sexo femenino, academias de idiomas, música y teneduría de libros y las propiamente dichas escuelas particulares, que impartían conocimientos de primaria, o también de primaria y secundaria.

Resalta en todos los avisos la insistencia de los anunciantes por garantizar su producto, cualquiera que fuera y la importancia de los precios, siempre "módicos", "convencionales", de acuerdo con las posibilidades del cliente y con opción a no pagar o recuperar el dinero si el consumidor no obtenía completa satisfacción.

De la Reforma al Imperio

El desorden y confusión en que había vivido el país durante los años de lucha entre conservadores y liberales en la Guerra de Reforma llegaba a su fin, y la política parecía tomar un rumbo definido en 1861. El ejército liberal ocupó la ciudad de México justo el día primero de enero y, diez días más tarde, Juárez y sus ministros llegaban a restablecer el orden constitucional, fundamentado una política de lineamientos liberales y reformistas que consiaban necesarios para la renovación nacional; renovación lenta y dificultosa que serviría de cimentación a la estructura de un país que empezaba a formarse de manera independiente pero que no podía prescindir del pasado.

La religión católica había sido hasta entonces el elemento de cohesión más importante; el gobierno liberal buscaba afirmarse y creía que el poder de la Iglesia en todos los ámbitos representaba su principal obstáculo. Se volvía imperiosa la necesidad de que hubiera tregua entre liberales y conservadores, para que en una situación menos tensa, se fueran asimilando con el tiempo los cambios radicales encaminados paralelamente a debilitar la autoridad eclesiástica y fortalecer la civil, con objeto de integrar la unión nacional sobre bases laicas. El futuro del país dependía de una labor de conjunto y la educación desempeñaría el papel de agente unificador. Fue así como el 11 de febrero de 1861 Benito Juárez modificó los ministerios y estableció por decreto el de Justicia e Instrucción Pública, que controlaría en lo sucesivo lo referente a la instrucción

primaria, secundaria y profesional en el Distrito Federal y territorios. El federalismo obstaculizaba la tarea de homogeneizar al país fraccionado en multitud de grupos dispersos, enemigos unos, indiferentes o aislados otros.

A pesar de los graves problemas que enfrentaba en el campo de la política y las finanzas y de la intranquilidad social provocada entre los conservadores, el grupo liberal, consciente de la importancia que tenía la instrucción de todas las capas sociales, expidió el 15 de abril del mismo 1861 un decreto referente a la enseñanza, que marcó el principio de la reorganización educativa dirigida por el Estado y separada de la Iglesia. Esta ley "Sobre la instrucción pública en los establecimientos que dependen del gobierno general"[2] suprimió, por primera vez en la historia de la educación en México, la enseñanza del catecismo en las escuelas oficiales. El catecismo fue sustituido por Moral, asignatura que encabezaría la lista de materias impartidas en las escuelas de primeras letras. La instrucción secundaria en el Distrito Federal quedó integrada por una escuela de estudios preparatorios y siete escuelas especiales que eran jurisprudencia, medicina, minas, artes, agricultura, bellas artes y comercio. Cada escuela tenía programas y duración determinados por ley, aunque para las escuelas de Comercio y Bellas Artes quedaba pendiente la elaboración de sus reglamentos. La escuela de Estudios Preparatorios se estableció en El Colegio de San Juan de Letrán en donde cursaban los estudiantes que pretendían ingresar a la escuela especial de Jurisprudencia en San Ildefonso, a la de Medicina o a la de Minas. Las carreras de agricultura, artes, bellas artes y comercio no necesitaban los estudios preparatorios, se iniciaban inmediatamente después de la primaria. Tanto en la escuela de Estudios Preparatorios como en la enseñanza secundaria que para las niñas sí conservó este nombre, se impartió clase de moral; para el sexo femenino se establecieron dos colegios: el de Niñas que recibió el nombre de Colegio de la Caridad y el de Vizcaínas.

Las escuelas particulares durante la primera mitad del siglo habían sobrevivido con dificultad. La ley de abril de 1861 exigió a los estudiantes examinarse en cualquier establecimiento público para

[2] DUBLÁN y LOZANO, 1876-1904, IX, p. 150.

obtener el título y señalaba la obligación de que algunas escuelas, previo arreglo con el ministerio del ramo, proporcionaran enseñanza nocturna y dominical a los adultos.[3] De esta manera los planteles privados podían continuar con sus propios métodos y programas. El presidente Juárez y sus ministros, en especial Ignacio Ramírez que ocupaba en esos meses el cargo de ministro de Instrucción Pública, legislaban para el grueso de la población; les interesaba la instrucción del pueblo y no la de los grupos privilegiados que tenían otro tipo de oportunidades para educarse.

Cualidades de los establecimientos privados anunciadas en los diarios

Escuela, instituto, colegio, liceo o establecimiento de enseñanza, eran denominaciones comunes en la época para referirse a los sitios en donde la niñez recibía los conocimientos elementales de primaria y en algunos casos la enseñanza secundaria.

Las escuelas particulares durante estos años eran instituciones educativas fundadas, dirigidas, y atendidas por profesores o profesoras para quienes la enseñanza significaba un medio de subsistencia que dependía exclusivamente de la cuota que aportaban mensualmente los padres de familia.[4] La vocación magisterial empezaba a ser factor importante lo mismo que la inquietud por el porvenir fincado en la educación e instrucción de las generaciones venideras.

Son muy diversos los tipos de colegios que pueden clasificarse dentro del término "particulares". Hubo algunos para alumnos muy selectos como el Colegio de Santa Isabel dirigido por Juan Díaz de las Cuevas, "que por sus ventajas físicas y morales, aspira a nivelarse con los mejores de Europa",[5] mientras que otros, como el Instituto de Enseñanza Católica, Científica y Mercantil, fundado por Rafael Villanueva, describía así sus comienzos:

[3] Dublán y Lozano, 1876-1904, ix, p. 155.

[4] Las escuelas de beneficencia no costeadas por el estado, quedan excluidas de esta definición.

[5] *La Razón de México*, 1 ene. 1865.

> En el año de 1858, un joven modesto, que apenas salido de la pubertad, tenía sin embargo en su seno el germen de la fé, la abnegación del sabio que se sacrifica por sus semejantes en aras de la verdad, y la virtud de la perseverancia, abría un establecimiento de educación en la calle de la Pila Seca. Sin capitales de qué disponer, los anuncios del nuevo establecimiento se redujeron a unas letras pintadas en una tabla, que decían: ''Colegio''.[6]

La mayoría de los directores de los planteles privados eran seglares, pero la enseñanza incluía siempre instrucción religiosa, habiendo en algunos un capellán encargado de impartir el catecismo y la historia sagrada; no obstante hubo también escuelas dirigidas por sacerdotes como el Colegio Moral y Literario del padre Juan Manuel de Paul.

La característica peculiar de otros colegios era la enseñanza de uno o varios idiomas; a ellos concurrían preferentemente los niños de familias extranjeras radicadas en México.

En estas escuelas la educación tenía un precio que los padres o tutores debían pagar mensualmente por adelantado, pago que propició innovaciones en la enseñanza con objeto de justificar las mencionadas colegiaturas; algunos colegios ofrecían ''instrucción garantizada'' que demostraban a los interesados mediante exámenes públicos, otros daban boletas o informes periódicamente para poner al tanto a las familias del comportamiento de los niños. La propaganda en la prensa, encaminada a conseguir clientela, insistía en los ''estipendios convencionales, las módicas pensiones'', e insinuaba la posibilidad de un arreglo.

El monto de la cuota se fijaba a cada alumno teniendo en cuenta el servicio que la escuela prestaba. Había ''pupilos'', internos que vivían en el establecimiento; ''medios pupilos'' que llegaban por las mañanas, comían en el colegio y regresaban a sus casas por las tardes, y los ''pupilos externos'' que acudían sólo a las horas de clase y que pagaban según los ''ramos'' o asignaturas que cursaban y el nivel a que pertenecían, ya fuera primario o secundario.

Asistían a estas escuelas niños de familias que tenían capacidad económica para solventar el gasto. A pesar de su carácter elitista, sostenían determinado número de los llamados ''lugares de gra-

[6] *El Correo de los Niños*, 15 sep. 1872.

cia'' para pequeños de pocos recursos. Debido al nivel económico de las familias y a su localización urbana, las escuelas particulares no enfrentaban graves problemas de ausentismo, tan frecuentes en las escuelas dependientes del erario público, ocasionados porque los alumnos ayudaban a sus padres en las tareas domésticas o del campo; pero el exceso de cuidados por la salud de los niños, las fiestas, los acontecimientos familiares y los viajes, disminuían continuamente la asistencia.

Los directores y maestros debían poseer una reputación intachable, honradez, ''urbanidad y buenas maneras'', además de amplia cultura e instrucción, así como habilidad para la enseñanza. Se preciaban de tratar de evitar los castigos corporales para sus alumnos y de prestar especial atención al carácter de cada uno para proporcionarles la instrucción adecuada a sus inclinaciones.

Casi todas las escuelas particulares difundían conocimientos más allá de los grupos infantiles que podían asistir a sus aulas, impartiendo cursos especiales o ''academias nocturnas'' para adultos.

Hubo además de estas escuelas academias comerciales, de idiomas, de música, de caligrafía para corregir la mala letra; lecciones de costura en máquina y clases en el ''Gimnasio higiénico y medicinal'' de Joaquín Noreña, así como la llamada ''enseñanza doméstica'' que recibían en su domicilio una o más personas e inclusive una o varias familias.

Muchas de las escuelas particulares insertaban en las publicaciones periódicas de la época atractiva propaganda para dar a conocer y ofrecer las novedades educativas que las hacían diferentes. En estos anuncios, que aparecían en la ''Sección de Avisos'', es posible detectar las modificaciones que durante estos años se fueron sucediendo, no solamente en cuanto al local donde funcionaba la escuela o en el aspecto académico los cambios en las materias que impartían y las variantes entre la enseñanza de niños y niñas, sino también en el pensamiento y preocupaciones de los maestros, que vuelcan en la propaganda las vivencias del momento que presenciaban y los acontecimientos que de una manera u otra les afectaban, como fueron: las guerras internas, la pugna entre la Iglesia y el Estado, la intervención francesa y los conflictos políticos, destacando entre todo ello sus deseos por cooperar al logro de un ''futuro promisorio'' para el país.

LOS AVISOS DE 1857 A 1862

La "Sección de Avisos" de los periódicos de la época proporciona información acerca de las escuelas particulares, que permite comprender más claramente la mentalidad de sus personajes, sus costumbres, la manera como paso a paso fueron adquiriendo estas instituciones una estructura más adecuada a las necesidades educativas, la finalidad que perseguían y el prototipo de individuo que intentaban formar.

Puede apreciarse cómo, a partir de 1850, empieza a surgir la preocupación por tener una casa que posea ciertos requisitos que proporcionen a los educandos mayor comodidad, puesto que aún no se construían edificios específicamente para albergar escuelas; comienzan los preceptores a esbozar reglamentos que debían observar escrupulosamente profesores y discípulos para lograr una mejor organización interna. Los ramos de enseñanza se dividieron en primaria y secundaria, además de que comenzaron a adoptar nuevos métodos, a cambiar el sistema de castigos y a dar mayor importancia a los premios y ceremonias de fin de cursos. Otro aspecto clave que se localiza en los anuncios es la mentalidad del profesorado, en cuanto a su misión personal y en su trato hacia los niños, así como la transformación que buscaban lograr mediante la enseñanza en beneficio del país.

LA ESCUELA Y SU RECINTO

En el año de 1857 la propaganda de los establecimientos de enseñanza menciona en ocasiones las características de la casa en donde los alumnos tomaban clases. No era extraño que cambiaran frecuentemente de domicilio; el Colegio Literario de Idiomas y Bellas Artes se ponía a las órdenes del público en agosto de 1857, en la calle de las Águilas núm. 12; el 1 de enero de 1859 la dirección era San Felipe Neri 16; para 1862 estaba ubicado en la calle de Ortega núm. 29 y en 1867 en el Portal de Agustinos 4.[7] Estas mu-

[7] *El Diario de Avisos*, 27 ago. 1857; *El Diario de Avisos*, 1 ene. 1859; El Siglo XIX, 10 ago. 1862; *El Pájaro Verde*, 1 ene. 1867.

danzas se debían por lo general al aumento del número de alumnos.

El profesor Marcos Silvé tomó en agosto de 1857 la dirección del Colegio Franco Mexicano fundado unos años antes por Viviano Casamadrid; al hacerse cargo del establecimiento prometió, entre otras mejoras, "dar mayor amplitud al local", mejora que se llevó a cabo en marzo de 1860 cuando el colegio fue trasladado a la primera calle de Santo Domingo núm. 6. El Colegio Hispano Mexicano de Jesús brindaba entre otras cualidades: "un local muy cómodo y central, y está reglamentado y adornado de lo necesario para proporcionar al público una excelente educación . . .",[8] mientras que el Colegio de San Ignacio situado en la Villa de Tacubaya anunciaba en las inscripciones para el ciclo escolar de 1860:

> Es un lugar propio para la educación e instrucción de la juventud, por su buena temperatura que tanto influye en la educación física, como en el progreso de los estudios; y por ser igualmente un lugar quieto, retirado y de poca desmoralización, comparado con las capitales populosas, lo que ciertamente evitará la relajación en las costumbres de los jóvenes.[9]

Cada colegio se esforzaba en la competencia por ofrecer nuevas opciones de cualquier índole; la distancia hasta Tacubaya no era un obstáculo:

> Para comodidad de los niños esternos concurrentes de la capital, se situará en el ferrocarril, punto de partida en México, una persona decente, formal y muy cuidadosa con objeto de recibir y entregar a los niños, a las siete por la mañana, y cinco y media de la tarde.[10]

Los avisos de las escuelas para niñas, además de ser menos numerosos, todavía no habían llegado al punto de resaltar el local en que funcionaban, como atractivo para conseguir alumnas. Las maestras pretendían básicamente convencer a los padres de la ne-

[8] *El Diario de Avisos*, 27 ago. 1857; *El Diario de Avisos*, 1 mar. 1860; *El Diario de Avisos*, 1 jul. 1859.

[9] *El Diario de Avisos*, 30 dic. 1859.

[10] *El Diario de Avisos*, 30 dic. 1859.

cesidad de instruir a sus hijas, sin tomar demasiado en cuenta las comodidades para el efecto, lo esencial era la formación religiosa que impartían, la buena reputación y esmero de las preceptoras. Uno de los pocos colegios que mencionaban este aspecto en sus anuncios era el de Fermina León de Vázquez e hijas, quienes participaban.

> Hoy tenemos el gusto de anunciar que teniendo localidad en que las niñas puedan estar con amplitud y comodidad, podemos recibir mayor número de niñas en clase de esternas, pupilas y medias pupilas.[11]

Cambio significativo para la educación femenina, ya que anteriormente el régimen de los colegios era muy semejante al de los conventos de monjas que recibían niñas.

Organización y funcionamiento

Por estas fechas se nota un mayor interés por delinear con más exactitud la organización interna de las escuelas particulares. El padre Juan Manuel de Paul, director del Colegio Moral y Literario, en los avisos publicados el año de 1857 expresaba:

> Los padres o tutores que quieran poner a sus hijos bajo la dirección de dicho sacerdote, pueden pasar a verlo desde las 12 del día hasta las 3 de la tarde a dicho punto, donde podrán enterarse de todos los pormenores que deseen saber, sobre todo lo concerniente al establecimiento. En dicho colegio se darán los programas en que está explicado, todo cuanto se puede aprender.[12]

La propaganda de este mismo colegio dos años más tarde incluía ya ocho puntos referentes a la calidad y responsabilidad de los profesores, los ejercicios literarios que se llevarían a cabo cada mes, el informe semanal para hacer saber a los padres el comportamiento de sus hijos, la invitación para visitar el establecimiento

[11] *El Diario de Avisos*, 4 jul. 1857.
[12] *El Diario de Avisos*, 2 jul. 1857.

y colaborar con la labor educativa del plantel, el régimen interior estipulado por los directivos para ser observado por los alumnos, los precios, las horas de inscripción y las comodidades de la casa.[13]

El Colegio de San Ignacio en Tacubaya, adonde los alumnos externos llegaban en ferrocarril, también publicó un reglamento.[14] El profesor Felipe López López, que en años anteriores había fundado escuelas en el norte de la República, abrió en 1859 El Colegio Mexicano domiciliado en la calle de Plateros, sitio adonde los interesados podían solicitar gratuitamente un folleto impreso que explicaba la filosofía educativa del plantel.[15]

PUPILOS, MEDIOS PUPILOS Y EXTERNOS; RAMOS DE ENSEÑANZA Y PRECIOS

Había en los colegios tres tipos de alumnos: pupilos, medios pupilos y externos, sin embargo, la cuota que debían pagar mensualmente no dependía nada más del servicio de internado, medio internado o enseñanza que se impartía a los externos, sino de las asignaturas que cada alumno cursaba en el establecimiento, ya fueran de primeras letras, de secundaria, o de los ramos que los padres eligieran dependiendo de sus posibilidades económicas en unos casos, de las aptitudes o inclinaciones del discípulo en otros. Éste

[13] *El Diario de Avisos*, 20 dic. 1859.

[14] *El Diario de Avisos*, 30 dic. 1859.

[15] *El Diario de Avisos*, 30 jun. 1859. Respecto al maestro Felipe López López, son muy escasos los datos acerca de su persona y actividades; hacia 1839 se trasladó al norte de la República en compañía de un profesor francés de nombre desconocido.

Fundaron una escuela en Allende, Chih. y otras en la capital del mismo estado. Participó en 1846 en la batalla de Sacramento contra los norteamericanos.

A su regreso a la ciudad de México se supone que fue encarcelado por el general Brincourt a causa de sus ideas liberales, pero en 1859 tenía ya su propia escuela. En 1867 fue nombrado director de la Escuela Normal que Benito Juárez planeaba establecer; en 1869 el maestro López en el cargo de regidor, cooperó a la fundación de 24 escuelas. Murió el año de 1870.

fue sin duda uno de los aspectos al que se confirió mayor importancia, debido a la situación crítica que atravesaba el país; a la falta de recursos o la renuencia de los padres por pagar la educación de sus hijos.

En el *Diario de Avisos* del 12 de julio de 1857, el director del Colegio Científico para Niños, Antonio F. de la Torre, explicaba al respecto:

> Si bien ha procurado que se enseñen en su establecimiento los ramos que necesita el hombre saber, para abrazar alguna profesión honrosa y decente, ha procurado también que no les sea tan costosa y gravosa al mismo tiempo. Los pupilos que recibirá bajo su más estrecha responsabilidad, tanto de esta capital como los que vienen de fuera de ella, disfrutarán de una esmerada asistencia y cuidado, pagando tan solo 22 pesos mensuales; siendo de cuenta del establecimiento los demás gastos necesarios concernientes a su instrucción.[16]

Marcos Silvé, director del Franco Mexicano, era más directo para tratar el asunto: "La paga, que será adelantada, será convencional y conforme a la posibilidad de los padres de familia, advirtiendo que el niño que ingresare empezado el mes lo pagará completo".[17]

Juan E. Montero exigía en los avisos del Colegio de San Ignacio:

> Atendiendo a las circunstancias públicas, los precios serán muy moderados, pero con el formal compromiso de pagar en los que se convenga, por meses completos anticipados, con la mayor puntualidad y sin exigir se devuelva de la anticipación del mes diferencia alguna, concurra o no el niño.
>
> Los que adeudaren, perderán el lugar en el colegio y éste cesará en su compromiso.[18]

Cada director buscaba maneras novedosas de atraer la atención del público y pupilos para su internado; el Colegio de Nuestra Señora de Guadalupe ofrecía:

[16] *El Diario de Avisos*, 12 jul. 1857.

[17] *El Diario de Avisos*, 29 dic. 1859.

[18] *El Diario de Avisos*, 30 dic. 1859.

> . . . a los padres o tutores de los pupilos, un ahorro, con el nuevo arreglo para el pupilaje.
>
> Los pupilos por solo la cantidad de 25 pesos cada mes adelantados, tendrán la casa, ropa limpia, camas con todos sus aperos, los alimentos, la educación primaria, y un mozo esclusivamente para el sevicio de ellos.[19]

Guillermo Rode ofreció como especialidad de su plantel la enseñanza del inglés. Además: "los pupilos recibirán una asistencia esmerada y serán llevados a paseo todas las mañanas durante el estío, a misa todos los domingos y días festivos, y a confesar y comulgar el día 1 de cada mes".[20]

Los internados femeninos eran mucho menos numerosos que los de varones y la propaganda debía, antes que nada, convencer a los padres para que enviaran a sus hijas a la escuela. Pocos avisos mencionan la posibilidad de que las niñas vivan en el establecimiento y los que se localizan son muy parcos. En la calle de la Palma número 3, Doña Herminia Schimid recibía: ". . . pupilas y medias pupilas y las mensualidades de éstas, así como las de las alumnas esternas, serán convencionales, según las materias que se les enseñen y las posibilidades de las familias".[21]

Estos avisos no mencionaban el costo de los internados ni sus características.

Por lo que a los medios pupilos se refiere, la cuota mensual importaba aproximadamente la mitad de la que pagaban los internos. En el Colegio de Nuestra Señora de Guadalupe "Los medios pupilos pagarán 12 pesos al mes adelantados, por el puchero y educación primaria".[22] Entre los 10 y los 15 pesos fluctuaban los precios para el medio internado, pero si el alumno tomaba alguna materia que no estaba incluida en la instrucción de primeras letras, como podía ser un idioma, esgrima o alguna asignatura correspondiente a

[19] *El Diario de Avisos*, 25 ago. 1859.

[20] *El Diario de Avisos*, 1 ene. 1859. Del profesor Guillermo Rode existen muy pocos datos; en algunas reseñas periodísticas es mencionado como un afamado profesor de inglés, cátedra que impartía también en el Colegio de Minería.

[21] *El Diario de Avisos*, 3 sep. 1857.

[22] *El Diario de Avisos*, 22 ago. 1859.

la secundaria, se le cobraban uno o dos pesos más por cada uno de los "ramos".

El caso de los externos era todavía más complicado y cada escuela establecía sus condiciones: "Se reciben esternos por precios convencionales, según los adelantos en que se encuentren, desde dos pesos adelantados, hasta cuatro pesos; por sólo la instrucción primaria".[23] Las escuelas estaban abiertas a cualquier tipo de modificación o excepción; se aprovechaba cualquier motivo para procurar y satisfacer a la clientela. En el Anglo Mexicano: "Las horas de clase son de siete y media de la mañana a las doce, y de dos a cinco de la tarde; pero a todos los alumnos esternos se les puede llevar la comida al establecimiento a las 12".[24] En el Colegio Científico de Luciano Linares, a esta facilidad se le daba un matiz pedagógico: "Los padres que deseen que sus niños tengan un poco de tiempo más de estudio, y de consiguiente más adelantos, pueden disponer coman en el mismo establecimiento, mandándoles su comida de doce a una".[25]

La enseñanza elemental o primaria la iniciaban más o menos a los ocho años, probablemente antes de los ocho eran enviados a la casa de alguna preceptora, o recibían clases a domicilio, pues muchas escuelas particulares establecían como condición para admitir niños en la primaria, que tuvieran las bases de lectura y escritura; las asignaturas básicas eran: doctrina cristiana, historia sagrada, urbanidad, lectura, escritura, aritmética y gramática, pero cada establecimiento tenía libertad para agregar cuantas materias quisiera o pudiera, por ejemplo, idiomas, retórica, prosodia, geografía, historia, gimnasia, baile, esgrima, música y en el Colegio Desfontaines, natación.[26]

El director José Ignacio Serrano del Colegio Literario de Idiomas y Bellas Artes dividía en dos clases la instrucción primaria:

2a. clase

lectura española, desde el conocimiento de las letras — doctrina cristiana — tablas de contar.

[23] *El Diario de Avisos*, 22 ago. 1859.

[24] *El Diario de Avisos*, 1 ene. 1859.

[25] *El Diario de Avisos*, 15 jun. 1859.

[26] *El Diario de Avisos*, 1 ene. 1859.

1a. clase

doctrina cristiana por Ripalda — lectura correcta en español — caligrafía, toda clase de letra — aritmética comercial — analogía y ortografía de la lengua española — urbanidad — idioma francés prácticamente — historia sagrada.[27]

En el Colegio de San Juan Nepomuceno la primaria comprendía:

Doctrina cristiana, ejercicios de lectura, escritura, aritmética y contabilidad comercial, y gramática castellana.

No hay tiempo fijo para esta enseñanza, en la que se empleará todo el que sea necesario. Los alumnos que se presenten a recibirla, deberán saber leer medianamente y tener a lo menos ocho años de edad.[28]

Aunque se ofrecieran muy diversos ramos, la instrucción primaria, como fundamento de los estudios que el discípulo podía seguir posteriormente, se reducía en realidad a proporcionarles los conocimientos elementales de lectura y escritura, al mismo tiempo que se afirmaban las enseñanzas de la religión católica; todo ello, sin restricciones temporales.

De los colegios de niñas, sólo la directora Josefa Arteaga de Prida especificaba para primeras letras: "Lectura — escritura — doctrina cristiana — elementos de gramática española — elementos de religión o historia sagrada — elementos de urbanidad — costura".[29] Lo primordial en la instrucción elemental femenina era una sólida formación religiosa; aprendían a leer y escribir "con perfección", sabían "de cuerito a cuerito" la doctrina cristiana y se iniciaban en las labores propias de su sexo como costura, bordados y tejidos. La música y los idiomas eran "adornos" que les permitirían desenvolverse mejor en sociedad.

Los alumnos podían cursar la primaria pero además aprender ramos correspondientes a la secundaria, si les gustaban o convenían; por ejemplo: teneduría de libros, música, pintura o dibujo.

[27] *El Diario de Avisos*, 1 ene. 1859.
[28] *La Unidad Católica*, 27 dic. 1861.
[29] *La Unidad Católica*, 22 jul. 1861.

Al igual que en la primaria, la variedad de planes de estudio que ofrecía la instrucción secundaria era casi tan numerosa como las escuelas privadas que la impartían. Sin embargo, había ya determinadas materias comunes: gramática castellana y latina, teneduría de libros en partida doble y simple, matemáticas, álgebra, lógica, geografía, historia, idiomas, ya fueran unos o varios, dibujos música vocal o instrumental, gimnasia y esgrima.

El Colegio de San Juan Nepomuceno proponía un esquema que combinaba la distribución de tiempo y materias:

INSTRUCCIÓN SECUNDARIA

Se divide en dos periodos de tres años cada uno.

Primer periodo

Año primero

Gramática latina y repaso de la castellana, elementos de historia sagrada para servir al estudio de la religión, idioma francés.

Año segundo

Gramática latina, nociones de cosmografía y geografía y geografía antigua, elementos de historia antigua, idioma francés.

Año tercero

Gramática latina, geografía moderna, elementos de historia moderna y de la particular de México.

Segundo periodo

Año primero

Lógica y sicología, gramática general, idioma inglés.

Año segut

Religión y filosofía moral, elementos de matemáticas, idioma inglés.

Año tercero

Física experimental, derecho natural, principios de literatura.

Al estudiarse la historia se darán a los alumnos las nociones de cronología indispensables para la inteligencia de aquélla.

En todos los cursos se les instruirá con el mayor esmero en las reglas de urbanidad, cuidándose de su observancia por los profesores.[30]

Los restantes colegios incluían en sus programas las materias más diversas como elementos de ideología, taquigrafía, mitología, lógica y criterio, filosofía fundamental, historia romana o derecho natural.

Josefa Arteaga de Prida, sin establecer una distribución rígida por años y materias, sí separaba claramente el nivel secundario proponiendo estudios más avanzados:

EDUCACIÓN SECUNDARIA

Elementos orales de economía doméstica — elementos de geografía universal, escritos por el Sr. Roa Bárcena — bordado general — bordado de punto — arte práctico de hacer flores, imitando a las naturales — manufacturas de camelote — pintura oriental — tejido para adorno de todas clases.[31]

Para la segunda enseñanza, las escuelas contaban con profesores especializados en las diferentes materias; el director, por lo general, tenía a su cargo la primaria, pero cuidaba del orden y disciplina del colegio, del cumplimiento estricto de los empleados y sobre todo de la instrucción religiosa, moral y civil de todos los alumnos, vigilando que los ramos fueran correctamente impartidos.

Las circunstancias nacionales propiciaron cierta uniformidad en los precios, y permitieron la flexibilidad en las actividades extra escolares de los preceptores, que impartían además academias nocturnas y clases particulares:

Las personas que gusten asistir a las academias indicadas, que ten-

[30] *La Unidad Católica*, 27 dic. 1861.

[31] *La Unidad Católica*, 22 jul. 1861. Manufactura de camelote se le llamaba a una tela muy resistente e impermeable que se hacía en esa época con pelo de camello; posteriormente se utilizó la lana para elaborarla. El "camelote de aguas" era prensado y lustroso, y "de pelo" se le llamaba al más fino.

drán lugar todos los días (o como lo soliciten) de seis a nueve de la noche, se servirán pasar al mismo establecimiento a tomar pormenores, advirtiéndoles que los precios de éstas son escesivamente cómodos y convencionales.[32]

Otra modalidad la proponía Felipe López López en el Colegio Mexicano: ''Habrá una sección de lectura recreativa sobre literatura, mitología, historia natural, historia y filosofía fundamental''.[33] Se convidaba también a clases especiales, dando preferencia a los que las solicitaran para lograr mayor adelanto, pero fuera del horario de clases; estas clases podían impartirse dentro del plantel o fuera de él. Todas estas propuestas, aunadas a los reiterados precios módicos pero adelantados, denotan la necesidad de directores y profesores por promover sus escuelas, para obtener cierta estabilidad económica, pero confiriéndoles siempre un cariz altruista:

La directora del establecimiento situado en el Puente Quebrado número 7, deseando instruir a la juventud en los elementos sólidos de nuestra Santa Religión, muy particularmente (como en los demás ramos de ilustración civil) suplica a los padres de familia que deseen esta oportunidad, se acerquen a la citada señora, seguras de que por apremiantes que sean sus recursos, no se desecharán a sus niños, pues solo se aspira a la felicidad y bien común de la infancia, advirtiendo que se esceptúan las personas que tengan con qué pagar proporcionalmente.[34]

Horarios, métodos, garantías y premios

En los horarios de clases no había discrepancias notables; pupilos, medios pupilos y externos, ya fueran de primaria o secundaria, concurrían a las aulas de lunes a sábado, de 8 a 12 por las mañanas y de 2 a 5 por las tardes.

Cada curso se integraba de manera independiente y aunque

[32] *El Diario de Avisos*, 12 jul. 1857.
[33] *El Diario de Avisos*, 30 jun. 1859.
[34] *El Diario de Avisos*, 20 dic. 1859.

no había mínimo ni máximo de alumnos para cada grupo, algunos planteles exigían como condición ocho alumnos inscritos para abrir el colegio, o por lo menos doce niños para iniciar una cátedra a nivel de secundaria.[35]

En relación con los métodos que seguían, la mayoría de los avisos son poco explícitos. De nuevo, el director o profesor aludía a su larga experiencia y exitosos resultados durante sus años de magisterio, pero no especificaba mediante qué método lo había conseguido: "Convencido de los buenos resultados de ese sistema, no vacila en asegurar a los padres de familia que se dignen honrarlo con su confianza, la más perfecta educación de sus hijos de ambos sexos".[36] Si acaso en ocasiones se mencionaban algunos de los textos que utilizaban las escuelas, como fueron el *Catecismo* de Ripalda o el de Fleuri, la *Gramática Castellana de la Academia*, el *Manual de Urbanidad y Buenas Maneras* de Carreño, o los métodos teórico-prácticos de Ollendorf para idiomas.

El Colegio de San Juan Nepomuceno, en defensa del periodo de seis años que había establecido para la instrucción secundaria, opinaba: "Íntimamente convencidos de que esas promesas que suelen hacerse de dar a la juventud una instrucción universal en poco tiempo, atribuyendo este prodigio al método particular de enseñanza inventado por el profesor, son de todo punto falsas e irrealizables. . ."[37] corroboraba la falta de estructuración en la enseñanza.

De las escuelas para niñas, otra vez Josefa Arteaga de Prida fue la única que se refirió a este aspecto:

> No me parece fuera de propósito poner en su conocimiento, que el sistema adoptado, por mí para la enseñanza de los primeros rudimentos de educación, es el teórico-práctico, semejante al de Lancaster, que es el que se enseña universalmente en las escuelas de Europa, y que no obstante ser el más eficaz para los prontos progresos en la educación primaria, todavía no se ha generalizado en la República.[38]

[35] *La Unidad Católica*, 25 jun. 1861; *El Diario de Avisos*, 30 dic. 1859.

[36] *La Unidad Católica*, 4 jul. 1861.

[37] *La Unidad Católica*, 25 jun. 1861. Es el primer colegio localizado en esta época, que especificaba un periodo de seis años para cursar la instrucción secundaria.

[38] *La Unidad Católica*, 22 jul. 1861.

Las demás preceptoras se limitaban a reiterar su magnífica reputación, infatigable empeño, la experiencia adquirida con los años, o el título obtenido con anterioridad.

Las deficiencias, propias de esta etapa de desarrollo y a tono con la época, tuvieron forzosamente que despertar desconfianza entre los interesados y la respuesta por parte de quienes se dedicaban a la enseñanza consistió en ofrecer garantías, cada cual de la manera que le pareció más pertinente.

> Para mayor garantía de la instrucción, además de los exámenes públicos que tendrán lugar a fin de año, habrá unos particulares cada tres meses, para que los interesados vean los adelantos de los niños, recibiendo los alumnos aplicados en ambos exámenes sus correspondientes premios.[39]

En el colegio del padre Juan Manuel de Paul, se efectuaban mensualmente ejercicios literarios y los responsables de los discípulos podían asistir, además de que se les enviaba un informe semanal; costumbre que desde 1857 practicaba el director del Colegio Franco Mexicano, Marcos Silvé, que remitía a los padres un boletín mensual dando noticias de la conducta del alumno. El director Ignacio Serrano, coronel retirado, demostraba los adelantos sometiendo a los alumnos a exámenes privados pero en presencia de los padres o tutores, cada cuatro meses.[40]

Otras escuelas denotaban elevada categoría académica mediante su incorporación a los colegios nacionales; el Colegio Hispano Mexicano de Jesús, dirigido por José Priani de Castro, intercalaba en un aviso de 1859 las siguientes líneas:

> Distinguido por el Supremo Gobierno e incorporado al Nacional de San Ildefonso. Habiéndome nombrado el Supremo Gobierno sinodal de gramática general para el examen de los alumnos de la Escuela Normal de Profesores que dirige el señor Mathieu de Fossey, lo comunico a los padres de familia que me honran con su confianza, para darles más garantías.[41]

[39] *El Diario de Avisos*, 12 jul. 1857.

[40] *El Diario de Avisos*, 20 dic. 1859; *El Diario de Avisos*, 29 dic. 1857; *El Diario de Avisos*, 1 ene. 1859.

[41] *El Diario de Avisos*, 1 jul. 1859.

Las academias también aseguraban la calidad de su enseñanza; uno de los avisos "con garantía" es el que suscribió el director Guillermo Rode:

> Queda abierta también una academia de inglés para adultos, los lunes, miércoles y viernes, de cinco treinta a seis y media de la tarde cuyo estipendio es de 5 pesos al mes adelantados, no admitiéndose a ella más de 8 cursantes y comprometiéndose el espresado profesor a que en un año a más tardar podrán espresarse sin dificultad y escribir dicho idioma PUES DE LO CONTRARIO HARÁ LA DEVOLUCIÓN DE LOS 60 PESOS QUE FIJA PARA SU PERFECTA ENSEÑANZA, BAJO LA SOLA CONDICIÓN DE QUE LOS ACADÉMICOS ASISTAN CON PUNTUALIDAD A LA CÁTEDRA.[42]

Las escuelas particulares, aparte de la instrucción garantizada, y con objeto de afianzar mejor su posición en la sociedad que les proporcionaba discípulos, organizaban solemnes distribuciones de premios que lógicamente eran un verdadero halago a la vanidad de pequeños y grandes. Continuaban una tradición colegial y eran verdaderos eventos sociales, no exentos de atropellos por motivos ajenos, como el caso del Colegio de San Agustín en 1859:

> Los exámenes públicos de este establecimiento, suspendidos a causa de las ocurrencias políticas del día 23 del corriente, terminarán el domingo 2 de enero próximo, comenzándose el acto a las diez de la mañana, y concluído este, se verificará la distribución de premios entre los niños que más se han distinguido.[43]

El trato cariñoso y paternal

El trato que los niños recibían de los preceptores en los planteles privados es otro punto importante en la propaganda periodísti-

[42] *El Diario de Avisos*, 5 may. 1860.

[43] *El Diario de Avisos*, 26 dic. 1858. Las "ocurrencias políticas" a que aludía el anuncio del Colegio de San Agustín se referían al desconocimiento del presidente Félix Zuloaga y la consiguiente inquietud que se produjo en la ciudad de México durante aquellos días.

ca; la escuela particular, como continuadora de la educación impartida en los hogares, intentó suavizar el conocido refrán de "la letra con sangre entra", sustituyéndolo por una relación cordial y sin violencia. El director Antonio F. de la Torre y los profesores de su Colegio Científico para Niños reiteraban en el anuncio del *Diario de Avisos*:

> Mas para cumplir con el sagrado deber que se ha impuesto, y corresponder a la confianza, al fin y objeto de este nuevo plantel, empleará los medios que aconseja la prudencia y buen juicio, y no el capricho, la violencia y mucho menos la cólera, que como unos accidentes deplorables del alma son verdaderos obstáculos para una dirección discreta y una corrección oportuna y adecuada; y jamás olvidará que la ley natural prohibe se empleen tales actos en la acción directiva o correctiva de la educación.[44]

El Colegio Franco Mexicano se comprometía igualmente a suprimir los degradantes castigos corporales, valiéndose del estímulo por medio de premios; las penas que se impondrían estarían siempre dentro de los límites de la prudencia.

El director José Ignacio Serrano se refería al "trato cariñoso y paternal que prodigo a mis siempre muy amados discípulos al inculcarles los sanos principios de una educación moral y cortés". En enero de 1859 recalcaba una vez más el trato afable para con sus discípulos, con objeto de hacer de ellos mejores ciudadanos. Quizás se llevó hasta la exageración esta actitud paternalista y como respuesta el Colegio de San Juan Nepomuceno proponía una disciplina severa tanto en cuestiones morales como académicas.[45]

El profesorado de los establecimientos privados, al decir de los avisos, era poseedor de las más elevadas cualidades: "instruídos y hábiles en el arte de enseñar, bastante conocidos en esta capital", razones que aseguraban una instrucción "sólida y perfecta". A Marcos Silvé director del Colegio Franco Mexicano se le describía como "persona de bastante moralidad, exactitud en el desem-

[44] *El Diario de Avisos*, 12 jul. 1857.

[45] *El Diario de Avisos*, 27 ago. 1857; *El Diario de Avisos*, 27 ago. 1857; *El Diario de Avisos*, 1 ene. 1859; *La Unidad Católica*, 25 jun. 1861.

peño de sus deberes y buenos conocimientos de los ramos de instrucción primaria y secundaria''.[46] El colegio de San Ignacio, al nombrar sus catedráticos, ha procurado no sólo buscar en ellos su ciencia superior, cuanto sus finos modales, su carácter, su dulzura, su crítica, su originalidad en presentar las ideas a los niños más claras y más exactas que una docena de libros a un tiempo y quiere que las cualidades que los adornen sean las de talento, mundo y explicación por una parte; método, decoro y religiosidad por otra.[47]

No en todos los establecimientos se encomiaba tan exageradamente a los preceptores; el de San Juan Nepomuceno recomendaba al personal docente por su experiencia y antecedentes académicos en distintos estados de la República. La señora Arteaga de Prida anunciaba en su colegio para niñas: ''para el efecto cuento ya con maestros de una moral perfecta, acreditados e instruídos, cuya eficaz cooperación suplirá en cierto modo mis escasas luces . . .''[48] El personal docente trataba de crear una imagen acorde con los ideales del plantel y de la sociedad.

La misión de la enseñanza

En estos años al finalizar la década de los cincuenta, los avisos de los colegios particulares denotan interés por una conciencia nacional reflejada en su idea de querer proporcionar al país mejores ciudadanos, dignos y trabajadores, con la moral cristiana como fundamento, pero tratando a la vez de integrar las nuevas corrientes del pensamiento científico:

> Cultivar con prudencia el movimiento intelectual en el espíritu de la juventud, es educarla. La misión de la enseñanza es el movimiento progresivo de la inteligencia, llevándola desde los rudimentos del arte, hasta la cumbre del saber. La ciencia perfecta es casi inaccesible; sin embargo, bastante se habrá alcanzado si damos al mundo

[46] *El Diario de Avisos*, 12 jul. 1857; *El Diario de Avisos*, 3 jul. 1857.
[47] *El Diario de Avisos*, 30 dic. 1859.
[48] *La Unidad Católica*, 25 jun. 1861; *La Unidad Católica*, 22 jul. 1861.

hombres espeditos en su trabajo, amantes a su patria y honor de ella, sinceros y justos, fieles y próvidos, agradecidos y cristianos.[49]

Fermín Meléndez aseguraba en la propaganda de su plantel:

> No se omitirá sacrificio alguno para que se lleve a efecto el programa expuesto, en beneficio de la juventud; nada son los sacrificios y las fatigas, si se logran los deseos que me animan; que los hijos de México sepan elevarse a la altura de que son dignos; que sean el ornamento de nuestra sociedad y la satisfacción más grata a la vez que el orgullo de sus padres y de sus familias.[50]

En diciembre de 1862, Felipe López López, en su florido estilo, vuelve a ofrecer sus servicios especificando su finalidad:

> El hombre conquistado por la ciencia, queda convertido en faro de su época; la sociedad sojuzgada por ella, trasmite valiosas prendas a la posteridad; la nación donde la ciencia impera, resplandece a través de los más remotos siglos.
>
> Despejar el entendimiento naciente y hacer apta la comprensión juvenil, será, pues, la esforzada tarea de este instituto.[51]

La educación de las niñas limitaba sus objetivos a impartir una sólida instrucción religiosa y conocimientos encaminados a la perfección espiritual; música, pintura, idiomas o labores manuales, que las harían "más estimables para Dios y para la sociedad", En el anuncio de una "Academia de Dibujo, Música e Idiomas para niñas", la directora Luz Oropeza, después de enumerar los obstáculos que afrontaba el sexo femenino para lograr alguna preparación más allá de saber leer y escribir, como eran la falta de recursos y la escasez de establecimientos, prevenía: "Los padres de familia a quienes me dirijo, tienen una muestra patente en el paso que doy, de que sean cuales fueren los bienes de fortuna, lo único positivo

[49] *El Movimiento*, 3 ene. 1861. Firmaba el director del Colegio Mexicano, Felipe López López.

[50] *La Unidad Católica*, 27 dic. 1861.

[51] *El Siglo XIX*, 30 dic. 1862.

es una buena educación''. Paso mínimo quizás, pero importante para desvirtuar la educación como adorno.[52]

De las 38 escuelas particulares que publicaban avisos en los años de 1857 a 1862, 25 eran exclusivamente para varones. El Colegio de Cristo, dirigido por Fermín Meléndez, sólo el año de 1859 aceptó niñas en calidad de externas;[53] el de Nuestra Señora de Guadalupe que dirigía Pomposo Patiño, inicialmente era para niños, pero en 1860 la propaganda anunciaba su calidad de escuela mixta, pues la esposa de don Pomposo se encargaba de la sección femenina.[54]

El Colegio de la Purísima Concepción era también para ambos sexos y con dos directores: José María Becerril y Concepción Iturbide, al igual que el Colegio de la Santísima en la calle de los Rebeldes 14, cuyo director general era Jesús Martínez de Herrera, pero de la sección de niñas se encargaba Josefa Salot.[55] Los nueve restantes se dedicaban exclusivamente a la enseñanza femenina.

La inquietud y el recelo provocados por el gobierno juarista entre los grupos conservadores tradicionalistas y con solvencia económica, se refleja muy claramente en un aviso publicado en 1861:

¡¡Interesantísimo
a las
FAMILIAS CATÓLICAS!!

Vivimos en tiempos desgraciados. La irreligión nos rodea con sus escritos, sus ejemplos, sus conversaciones. Nuestros hijos están en peligro próximo de pervertirse en su fé y en su corazón, si no los precavemos de malas amistades, de malas enseñanzas, de malos libros. Nuestras precauciones domésticas serán insuficientes, si no ilustramos y fortificamos su espíritu con libros que inculquen en su alma la verdad y divinidad de nuestra religión católica, apostólica y romana.

. . . Desde que en la pequeña biblioteca de las familias entraron

[52] *La Unidad Católica*, 22 jul. 1861; *El Diario de Avisos*, 26 dic. 1857.

[53] *El Diario de Avisos*, 3 ene. 1859.

[54] *El Diario de Avisos*, 10 abr. 1860.

[55] *La Unidad Católica*, 4 jul. y 3 dic. 1861.

novelas y folletos del filosofismo francés, las costumbres comenzaron a decaer y se comenzó a falsear la educación doméstica.[56]

No obstante, los conservadores tenían los ojos puestos en Francia para derrocar el liberalismo laicista y restaurar el catolicismo.

La intervención francesa y el Segundo Imperio Mexicano

Para el año de 1862 la situación nacional que un año antes parecía inclinarse a favor de los liberales, había cambiado por completo. Don Benito Juárez inició su gestión como Presidente Constitucional el 15 de julio de 1861, y al mes siguiente su gobierno decretó la suspensión de todo pago de la deuda pública, durante dos años, incluso la exterior.

Este decreto proporcionó a Napoleón III la coyuntura adecuada a sus planes de intervención en México. El 31 de octubre, España, Inglaterra y Francia enviaron representantes a la Convención de Londres para iniciar las reclamaciones. En diciembre del mismo año arribó la escuadra española y las tropas inglesas y francesas en enero de 1862. La llegada del conde de Lorencez con más refuerzos y de Juan N. Almonte, representante de los monarquistas mexicanos en Europa, ocasionaron entre otros factores la retirada de España e Inglaterra.

El 19 de abril los franceses iniciaron las hostilidades y avanzaron hasta Puebla, donde el 5 de mayo el general Ignacio Zaragoza obtuvo para México el sonado triunfo que retrasó un año más la invasión definitiva del territorio nacional.

Juárez proseguía su política para debilitar el poder de la Iglesia y el 26 de marzo de 1863, la Secretaría de Justicia expidió una circular ''sobre libertad religiosa en los colegios''. En los establecimientos de instrucción pública, sólo por orden expresa de los padres o tutores debían los alumnos cumplir con las prácticas piadosas.

En el mes de mayo, don Benito daba principio a una difícil jornada en compañía de sus ministros, retirándose hacia San Luis Potosí. La ciudad de México fue ocupada por los franceses y se ins-

[56] *La Unidad Católica*, 25 jun. 1861.

tituyó la Regencia, que haría las veces de gobierno hasta que la comisión enviada a Miramar para ofrecer la corona al archiduque Maximiliano y su esposa Carlota, consolidara la proyectada monarquía.

Nuevamente en mayo, un año después de que don Benito salió con su gobierno de la capital de la República, llegó la pareja imperial al puerto de Veracruz. Desde su desembarco, Maximiliano proclamó una política de conciliación encaminada a la unificación del país; el grupo liberal en el norte mantenía una defensa semipasiva.

LEGISLACIÓN LIBERAL, POLÍTICA CONCILIATORIA Y UNIDAD

Para el Imperio el año de 1864 fue un año difícil. Buscaba Maximiliano la unidad del país; su idea básica era fundamentar el Imperio en una legislación uniforme para todo el territorio y todos sus habitantes, dentro de la corriente liberal, afanándose por lograr la aceptación del grupo juarista y sin tomar en cuenta a quienes lo habían traído al país.

La educación constituía un renglón de suma importancia para conseguir la unificación. En el mes de diciembre del mismo año de 1864,[57] se publicó en la prensa una "prevención" para obtener datos sobre el estado de la instrucción primaria; esta circular ordenaba que los preceptores de primeras letras entregaran antes de iniciar sus actividades docentes, en el mes de enero de 1865, un informe detallado de las asignaturas impartidas en sus establecimientos, la fecha de fundación, nombre del plantel, del director y profesores, y de la autoridad que había dado el permiso para abrir la escuela,[58] pero no existen pruebas de que esto se haya cumplido.

El 26 de febrero de 1865, sin considerar la opinión de las autoridades eclesiásticas ni de los conservadores, decretó Maximiliano la libertad de cultos, dejando la religión católica como religión oficial. Agudizó la situación el nombramiento de un Consejo que tendría a su cargo revisar la nacionalización y desamortización de los bienes de la Iglesia; el 22 de marzo amplió esta revisión a los bienes

[57] *La Razón de México*, 15 dic. 1864.

[58] AGNM, Ramo *Instrucción Pública y Cultos. Segundo Imperio*, 1864, en proceso de clasificación.

pertenecientes a la beneficencia y los establecimientos de instrucción pública.

Fue en este año de 1865 cuando el ejército francés dominó la mayor parte del territorio. Juárez se vio obligado a refugiarse en Paso del Norte; la guerra civil norteamericana terminó en el mes de abril y los liberales aguardaban cambios en la política estadounidense y en el Imperio Francés, para lograr el restablecimiento de la República.

En el mismo abril expidió Maximiliano el Estatuto Provisional del Imperio Mexicano, legislación eminentemente liberal acorde con la ideología del Emperador, dirigido a todo el Imperio y a todos sus habitantes. El aspecto educativo fue considerado uno de los más importantes; se restructuró el Ministerio de Instrucción Pública y Cultos, encargado de promover y mejorar la instrucción "primaria, secundaria o preparatoria y la superior o profesional". Este Ministerio elaboró un plan uniforme de enseñanza que debían seguir todas las escuelas sostenidas por el estado; el Ministerio debía además: "Velar sobre las de particulares que se juzguen dignas de coadyuvar a la instrucción de la juventud".[59]

En agosto, varias de las escuelas particulares remitieron al subsecretario de Instrucción Pública y Cultos el estado y memoria de sus respectivos establecimientos; se encuentra un total de trece informes, algunos muy completos y detallados que incluyen el reglamento de la escuela, como el del Colegio Franco Mexicano o el del Colegio de Santa Isabel, y otros más escuetos que aportan únicamente los datos más indispensables. El director de cada uno de los planteles aclaraba que el informe era enviado en cumplimiento de una orden del Ministerio, expedido el 16 de agosto de 1865.[60]

[59] AGNM, Ramo *Instrucción Pública y Cultos. Segundo Imperio*, 1865. *Estatuto Provisional del Imperio Mexicano*, p. 67.

[60] AGNM, Ramo *Instrucción Pública y Cultos. Segundo Imperio*, agosto de 1865, en proceso de clasificación. Los establecimientos particulares de enseñanza que enviaron informes al gobierno y que aún se conservan son los siguientes:

Colegio Literario de Idiomas y Bellas Artes; director: José Ignacio Serrano, examinado y aprobado por el Excelentísimo Ayuntamiento de la Ciudad de México, el 28 de julio de 1842.

Entre los documentos de instrucción pública correspondientes al mismo año se localizan varias listas, sin fecha, que manifiestan: "la situación, preceptores, lugares de gracia vacantes, prometidos y ocupados, y los alumnos pensionistas de los establecimientos de instrucción primaria para niños existentes actualmente en la ciudad de México". Según este documento, había en la capital del Imperio, 70 planteles de enseñanza primaria para varones, con una

---

El colegio dirigido por los señores Emilio Katthain y Guillermo M. Zinser, autorizados para impartir enseñanza por el Ayuntamiento de Tacubaya en 1861. Originalmente fue sólo para niños y niñas de 6 a 10 años, hijos de familias alemanas radicadas en Tacubaya; en 1865 estaba domiciliado en la ciudad de México y tenía 15 alumnos externos.

Colegio Franco Mexicano dirigido por Antonio Cervantes y Adrián Fournier. Habían fundado el colegio de 1862, con autorización del Ayuntamiento. Había en el plantel 112 externos y 8 internos.

Colegio de Santa Isabel. El director Juan Díaz de las Cuevas había obtenido permiso para establecerlo, del señor prefecto municipal, el 4 de enero de 1864.

Colegio de niños, dirigido por Manuel Martínez, autorizado por el gobernador del Distrito, Miguel Ma. Azcárate, en mayo de 1851.

Escuela de niños bajo la protección de los Dolores de María Santísima y el G.P.S. Agustín. El director Mariano Barragán había abierto esta escuela en junio de 1842; fue examinado y aprobado por la Compañía Lancasteriana en octubre de 1850.

Colegio de niños de La Purísima Concepción. El director Pablo Rubio era maestro con título otorgado por el Ayuntamiento en abril de 1857.

El Colegio Guadalupano dirigido por Agapito Ponce de León funcionaba desde abril de 1854, con autorización del Ayuntamiento.

Establecimiento de Instrucción Primaria para Niños. El director José María Calderón fundó esta escuela en 1838, autorizado por el prefecto José María Yarza.

Apolinar Reyes dirigía un colegio para niños, fundado en 1843 con autorización del Ayuntamiento.

Colegio Científico y Literario de Idiomas y Bellas Artes. El director Mariano Pérez, titulado, había obtenido autorización para su apertura en mayo de 1864, del prefecto político del departamento José Villa y Bocanegra.

Colegio de San Nicolás, dirigido por Agustín Orozco. Estaba autorizado desde 1842 por la Compañía Lancasteriana.

población escolar de 3 735 niños; el informe se refiere a todas las escuelas primarias, tanto las sostenidas por el Ayuntamiento como las particulares, las de beneficencia, las gratuitas que en años anteriores habían dependido de la Compañía Lancasteriana extinguida ese año, y una que impartía enseñanza en el Hospicio de Pobres.

La lista correspondiente a los colegios de niñas aporta un total de 89 establecimientos de los cuales cuatro estaban cerrados. El número de educandas ascendía a 2 266 niñas. Una tercera lista se refiere a las escuelas de instrucción primaria para niños pequeños; eran 13 a las que acudían 224 párvulos; por último enumeraba la existencia de las escuelas gratuitas costeadas por el Ayuntamiento, que impartían conocimientos a 401 discípulos. Había por lo tanto, 174 escuelas primarias, que albergaban a 6 626 alumnos.[61]

El 27 de diciembre de 1865 se dio la Ley de Instrucción Pública. Esta ley especificaba cuatro niveles de enseñanza; primaria, secundaria, superior de facultades y los estudios especiales. La instrucción primaria comprendía: principios de religión, urbanidad, lectura, caligrafía, aritmética, sistema métrico decimal y gramática castellana. Se consideraba obligatoria desde la edad de cinco años y sólo demostrando que se recibía instrucción a domicilio o en escuela privada, podían dejar de asistir los niños a las escuelas públicas. En las Disposiciones Generales enumeradas en el capítulo XX, se afirmaba que la instrucción primaria la terminarían los alumnos a la edad de diez años, lo cual otorgaba a la enseñanza elemental una duración de cinco. En las escuelas públicas era gratuita, pero únicamente para los que no podían pagar un peso cada mes.[62]

A la instrucción secundaria sólo eran admitidos alumnos con certificado de primaria o examen previo. Abarcaba siete u ocho años

[61] AGNM, Ramo *Instrucción Pública y Cultos. Segundo Imperio*, 1865, en proceso de clasificación. La población de la capital del Imperio, según las cifras aportadas por el profesor Clemente Antonio Neve, "contando con el movimiento de forasteros, habitan ordinariamente la Corte, 250,000 personas". Clemente A. NEVE, *Libro tercero para el aprovechamiento de las escuelas de primeras letras*. México, Tipografía de N. Castro, 1865.

[62] AGNM, Ramo *Instrucción Pública y Cultos. Segundo Imperio*, 1865, Maximiliano. Ley de Instrucción Pública, título II.

y comprendía: lengua y literatura castellana, latina y griega; historia y geografía, historia natural y física, matemáticas, lógica, metafísica y filosofía moral, idiomas francés e inglés, dibujo, caligrafía, conocimientos de taquigrafía, historia de la literatura general, tecnología y teneduría de libros.

Se reconocían dos tipos de establecimientos: los públicos sostenidos por los fondos del Estado y los privados financiados y dirigidos por particulares, sociedades o corporaciones pero debían estar incorporados a los públicos, para que los estudios fueran válidos; necesitaban también una autorización del Ministerio de Instrucción Pública, que sólo era posible obtener "si concurren en el director y profesores las circunstancias de ilustración y moralidad, tan necesarias para la buena educación de la juventud";[63] se estipulaba que aún los no incorporados estarían bajo la vigilancia del gobierno, que en cualquier momento, con causa justificada, podría ordenar su clausura.

Los alumnos debían iniciar los estudios secundarios a los nueve años cumplidos y no podían ingresar si tenían más de diez y menos de siete. La secundaria comprendía dos periodos, uno de cuatro años en el Liceo y cuatro años más en el Colegio Literario de donde pasarían a estudiar derecho, medicina o filosofía; si después de los cuatro años de Liceo continuaban sus estudios en el Colegio de Artes, eran sólo tres años y se preparaba a los alumnos para las carreras prácticas relacionadas con las ciencias y las artes. Los niños, que al salir de la primaria no pasaban a la secundaria, podían estudiar en las llamadas "Escuelas Cívicas" que agrupaban la Escuela Normal, la de Marina, la de Agricultura y la Militar de Cabos.

La enseñanza secundaria para los externos en escuelas públicas tenía un costo de dos pesos mensuales. Para los internos, si eran subsidiados, el Municipio aportaba una cuota de 60 pesos adelantados por trimestre; para los que no recibían ayuda municipal, la pensión era de 60 pesos para el Liceo y 75 en los colegios, también por trimestres pagados de antemano. Los medios internos o "semipensionistas", aportaban 30 pesos cada tres meses. La matrícula,

[63] AGNM, Ramo *Instrucción Pública y Cultos. Segundo Imperio*, 1865, Maximiliano. Ley de Instrucción Pública, capítulo II.

que debía cubrirse entre el primero y el quince de enero, costaba 3 pesos, y únicamente con autorización de la Junta de Profesores se admitían alumnos "extraordinarios", irregulares, que pagaban 3 pesos por cada ramo que cursaban.

Con objeto de fomentar la puntual asistencia, los alumnos que tuvieran una cuarta parte de faltas durante el año escolar perdían el derecho a presentar examen de fin de cursos. Se prohibieron los castigos corporales y los alumnos que incurrían en faltas verdaderamente graves eran reprendidos solemnemente y en público por el director; podían ser sujetos a "encierro solitario en lugar salubre y ventilado, por doce horas cuando más"[64] o eran expulsados del plantel, expulsión que debía ser aprobada por el Consejo de Profesores, que informaba ampliamente al Consejo de Instrucción Pública.

Las calificaciones debían entregarse mensualmente a los alumnos y abarcaban: conducta, aplicación y aprovechamiento en cada asignatura. Las firmaban el "profesor principal" y el director; el discípulo después de mostrarlas a los padres o tutores tenía obligación de devolverlas al establecimiento, de no ser así, se les castigaba severamente. De acuerdo con las calificaciones, se asignaba al alumno su lugar en el salón de clase.

Los exámenes de fin de año eran orales y escritos y la Junta de Profesores otorgaba un número 1 que daba el pase; el 2 significaba una segunda oportunidad, permitía al alumno presentar de nuevo el examen después de vacaciones, y por último el 3, que suspendía definitivamente el paso al siguiente año escolar.

Quienes terminaban los cuatro años del Colegio Literario y deseaban cursar estudios superiores, presentaban un examen global en el mismo colegio, para obtener un certificado de suficiencia que haría las veces de título. Si había alumnos que terminados los cuatro años del Liceo no querían continuar en el Colegio, tenían opción de pasar a la Academia de Agricultura, a la Escuela Militar de Oficiales o a la de Comercio. Los que sí concluían sus estudios en el Colegio Literario, pero no querían presentar el examen mayor, podían ingresar a la Escuela de Farmacia, a la de Veterinaria

[64] AGNM, Ramo *Instrucción Pública y Cultos. Segundo Imperio*, 1865, Maximiliano. Ley de Instrucción Pública, capítulo VIII, Art. 67.

o a una que planeaban fundar para enseñar los ramos inferiores de la administración pública.

Esta Ley de Instrucción Pública concedía un plazo de dos meses a partir de su publicación para que todos los planteles, oficiales y privados de nivel secundario, enviaran un informe exacto y amplio sobre sus actividades en todos aspectos y advirtieran a la autoridad si la escuela podía transformarse en Liceo simplemente o en Liceo y Colegio Literario, o bien Liceo y Colegio de Artes; podía haber Liceo solamente, pero nunca Colegio sin el Liceo correspondiente. Al que no cumpliera se le cerraría el establecimiento.

El artículo 165 suprimía a partir de enero de 1866 las plazas de capellanes y sacristanes, los rezos y las misas diarias en todas las escuelas dependientes del gobierno. Los alumnos católicos teníian obligación de asistir a la iglesia los jueves, domingos y días festivos y confesarse tres veces al año; disposiciones más liberales que las emitidas por el gobierno republicano y que causaban estupor a los conservadores y al alto clero.

Otras innovaciones de la ley del 65 fueron: la igualdad en la enseñanza que se impartía a niños y niñas; a diferencia de la ley de 1861, las niñas no aprendían las "labores mujeriles" de costuras, bordados y tejidos, ni tampoco recibían en la secundaria la clase de "Higiene en sus relaciones con la economía doméstica y con la moral"; la enseñanza era pareja para ambos sexos. Las tareas, o trabajos que el alumno debía desempeñar en su casa fueron otro cambio novedoso.

Las escuelas particulares, a las que se prometió sujetar a una estrecha vigilancia, en realidad no tuvieron ningún problema, pues amparadas en la libertad de cultos, podían continuar dentro de sus propias normas establecidas con anterioridad, congruentes con la tradición católica generalizada en el país; al paso de los años algunas de ellas se convirtieron en verdaderos baluartes para defensa de la fe.

Al aspecto académico se le confirió mayor importancia que la formación moral y religiosa que había sido en esos años el punto clave de la enseñanza; la incorporación a un Colegio Nacional, además de ser un requisito legal, realzaba su prestigio.

LOS PLANTELES PRIVADOS EN 1866 Y 1867; LA CONCIENCIA DE NACIONALIDAD

La atmósfera de inseguridad y la exigencia imperial de cubrir determinados requisitos obligó a las escuelas particulares a introducir ligeras modificaciones en su propaganda periodística, más que nada para cubrir apariencias. *La Sociedad*, publicación política y literaria de tendencia conservadora, ofrecía en la sección de avisos algunos indicios, como el anuncio del Colegio Mexicano:

> Grande y plausible es el incremento que la ilustración toma diariamente; la enseñanza se propaga y la ilustración se difunde combatiendo la ignorancia e infundiendo la precocidad. Frutos muy deleitables debe ofrecer la actual generación a nuestra heterogénea sociedad si en los numerosos establecimientos que hoy la decoran halla una educación esclusiva y uniformemente nacional.
>
> Este Colegio, privado plantel de enseñanza particular, basado en los mas importantes principios de moralidad, filantropía, erudición y nacionalidad, apurará un estudio y un celo eficaces por merecer el título de colaborador de la honra pública.[65]

Felipe López, en su peculiar estilo, se esforzaba por adoptar los lineamientos de la Ley de Instrucción Pública, pero mantenía su programa de enseñanza exactamente igual que en años anteriores y lo mismo acontecía con los demás establecimientos; la fuerza de la costumbre era mayor que el peso de la ley.

Pomposo Patiño, para estar a tono con la legislación que confería mayor importancia al aspecto académico, había incorporado su Colegio de Nuestra Señora de Guadalupe "al Imperial de San Juan de Letrán y Comendadores Juristas de San Ramón", lo mismo que el Colegio Franco Mexicano incorporado al Imperial de San Ildefonso.[66]

Para el año de 1867, la publicidad de las escuelas particulares adquiría paulatinamente otro matiz. Los avisos reflejaban una fe en el futuro y una conciencia más definida del país como nación; la educación e instrucción de niños y jóvenes se convirtieron en la

[65] *La Sociedad*, 1 ene. 1866.

[66] *La Sociedad*, 27 dic. 1865; 7 ene. 1866.

clave de un porvenir mejor y los preceptores cobraron conciencia de la importancia del magisterio; Celso Acevedo, ingeniero de minas y catedrático de San Juan de Letrán, manifestaba:

> Difundir entre la juventud una instrucción sólida y juiciosa, es proporcionar a la sociedad un elemento positivo de prosperidad; sin la base de la educación no hay sociedad posible, y ésta moriría aniquilada no teniendo delante de sí el porvenir de una juventud estudiosa que llegaría a ser su sostén. . . el deseo de cooperar con mis cortos esfuerzos al engrandecimiento de mi patria, para proporcionarle con el tiempo ciudadanos que la honren, dándoles una sólida educación, es lo que me ha animado a abrir un establecimiento de instrucción primaria y secundaria bajo el nombre de Ateneo Mexicano.[67]

El elemento femenino participaba de estas mismas inquietudes como lo expresaba Concepción Plowes de Pacheco, directora del Colegio de La Sociedad: ". . . es de la mas alta importancia la educación en los jóvenes varones pero sin duda tiene mayor significación en las niñas que están llamadas a ser madres de familia mas tarde"; restringido el papel de la mujer a su capacidad de ser madre, se buscaba sin embargo que cumpliera su misión de educadora con una preparación más amplia y esmerada, propia del "siglo de las luces"; pero en otro anuncio, se justificaba la necesidad de las enseñanzas impartidas a las niñas que en un momento dado podrían serles útiles de manera práctica para su sostenimiento como en el siguiente ejemplo: "La señorita Murguía ha abrazado la enseñanza de la música, porque las circunstancias le han obligado a echar mano de este arte que recibió como un ramo de su educación esmerada".[68]

La presencia del ejército francés, la figura de un gobernante extranjero que se esforzaba por crear una nación con las distintas partes que fraccionaban al país, la tenacidad de un Juárez con su República ambulante, más las presiones internacionales que definitivamente obtuvieron el retiro del apoyo napoleónico al emperador Maximiliano durante esos meses, fueron conformando una conciencia nacional enfocada al futuro de México.

[67] *La Sociedad*, 1 ene. 1867.

[68] *El Diario del Imperio*, 21 feb. 1867; *El Pájaro Verde*, 17 feb. 1867.

Maximiliano, como último recurso, se trasladó a Querétaro; la ciudad fue tomada el 15 de mayo de 1867 y el 19 de junio, Maximiliano, Miramón y Mejía murieron ejecutados.

El Imperio sucumbió y con él todos sus intentos de reorganización; quedaron multitud de leyes que un día quisieron conferir al país la legislación que lo uniría; algunas obras materiales como el alumbrado de gas y los paseos, la renovación de Chapultepec y su castillo, obra personal del Emperador; el afrancesamiento y las corrientes del pensamiento europeo de la época habían arraigado ya en México, integrados a la vida y al acontecer cotidianos.

La República Restaurada, reivindicación de lo mexicano

Para los liberales, el Segundo Imperio representó una violenta agresión que había puesto en peligro la soberanía nacional y las instituciones republicanas. Los rencores de la guerra acentuaron este sentimiento y el resultado fue el rechazo a todas las instituciones imperiales.

Al pueblo, acostumbrado a los frecuentes cambios de la política, no le fue difícil aceptar de nuevo al presidente Juárez y a los hombres de Paso del Norte que tan tenazmente se habían sostenido en el exilio y regresaron a la capital el 15 de julio de 1867. Dos semanas más tarde, el periódico *La Orquesta* difundió el siguiente aviso del Colegio Mexicano:

> Para preparar un expléndido porvenir a la República es necesario imbuir en la juventud patriotismo, moralidad e instrucción; es decir, una educación amplia, evangélica y nacional. Para lograrla, es preciso que en el agente haya pericia, civismo y erudición, y en los educandos docilidad, docilidad y docilidad.[69]

No era nuevo este empeño, simplemente querían aprovechar y encauzar conscientemente las tendencias del momento.

El futuro del país dependía de una labor de conjunto en donde la educación desempeñaba el papel de agente unificador. El direc-

[69] *La Orquesta*, 31 jul. 1867.

tor Felipe López López señaló muy claramente en los anuncios de su colegio las tendencias ideológicas de la institución a su cargo, que reflejaban el espíritu cívico y la conciencia nacional que el tiempo y las circunstancias habían ido conformando y afloraban con la restauración de la República. En el mes de octubre insistía en amplio aviso que publicaba *El Globo*:

> Emancipar un pueblo sin enseñarle a conocer y practicar sus deberes, sería esponerse al estravío o hacerlo recaer en la anarquía, el desenfreno y la esclavitud. . .
>
> Los sacrificios de la nación, el heroísmo de sus hijos, y los triunfos alcanzados hasta hoy, serían estériles y efímeros si no se apoyan en la educación de la juventud, única fuente del saber, de la honradez, de la integridad y del patriotismo, que deben ser las prendas principales de todo hombre público.[70]

Una vez justificada la importancia y trascendencia de su misión como educador, y estipuladas las virtudes que podían esperarse de gobernantes instruidos, continuaba:

> Surja en buena hora de la ilustrada mente del gobierno un plan de estudios filosófico hasta en la relación que deba tener con la vida corta y veloz de la raza mexicana; pero toca más bien a los padres de familia buscar con ahinco para sus hijos el rico patrimonio de una educación sensata; toca a los niños absorverla con atención y con docilidad y toca por último al preceptor inculcarla con método, con afabilidad y con erudición.[71]

Salta a la vista el sentir que el país se abría a una nueva era, que la necesidad de una guía se hacía imperiosa, guía que debía asumir el gobierno republicano partiendo de la realidad existente. La educación se volvía a tomar como fundamento de la unión nacional y es por ello que se pedía un plan de estudios uniforme que encauzara y diera configuración a una nación libre, pero civilizada y consciente de sus obligaciones; consideraban que esto sólo podría lograrse mediante la educación, pero adjudicando a los padres,

[70] *El Globo*, 22 oct. 1867.
[71] *El Globo*, 22 oct. 1867.

a los alumnos y a los maestros, la parte de responsabilidad que les correspondía dentro de su contexto social y económico.

Rescatar el prestigio de lo mexicano y crear conciencia del proceso de desarrollo que vivía el país, fue otro de sus objetivos:

> La ceguedad de algunos padres de familia, y el charlatanismo de algunos especuladores, hacen evocar como mucho mejores los sistemas de educación extranjeros. Tal juicio podrá ser exacto alguna vez, respecto de la planta emanada de sus gobiernos, como mas antiguos que el nuestro; pero respecto del carácter y vocación de la individualidad mexicana, nunca!
>
> Los maestros de otros países podrán ser mas instruídos, pero no más aptos que los mexicanos, en cuanto a que el estímulo en aquellos son las recompensas, mientras que aquí el primer móvil, como nación nueva, es el patriotismo: tener conocimientos y saber comunicarlos son dotes muy diversas. Puede el rigor de la lógica y de una antiquísima esperiencia, favorecer a los de allende los mares; pero no es cierto que sean superiores a los mexicanos en índole, en genio, ni mucho menos en eficacia.[72]

En la propaganda periodística de las escuelas particulares, aparece un marcado afán por reafirmar la posición de los maestros mexicanos. Pedían para ellos mayor reconocimiento y respeto, puesto que el magisterio no era ninguna profesión prestigiada ni mucho menos lucrativa en esos años.

> Si en otros países tiene la enseñanza mejor éxito, estriba en que los preceptores son mas respetados; y porque además se les inviste de competente autoridad, es decir, de cuanta sea bastante a imponer la disciplina, a plegar el carácter y a desterrar la insolencia.[73]

Hubo en esta época numerosos colegios fundados y dirigidos por maestros extranjeros; algunos habían logrado un sólido prestigio pero otros no cumplían con su cometido, y en las circunstancias que predominaban, fueron inmediatamente objeto de críticas, tendientes además a afianzar la posición de los preceptores nacionales:

[72] *El Globo*, 22 oct. 1867.
[73] *El Globo*, 22 oct. 1867.

> El número de establecimientos, particulares de educación primaria y secundaria aumenta cada día, y el elemento mexicano, puramente mexicano domina en ellos, haciendo desaparecer esa gangrena del charlatanismo y de la superficialidad, galas postizas que durante muchos años han desacreditado entre nosotros la instrucción de los colegios privados.[74]

Muchos de los niños y jóvenes de familias acomodadas que integraban la población escolar de los establecimientos privados, tenían con frecuencia la oportunidad, a más de los medios necesarios, de estudiar en el extranjero y esta costumbre fue también objeto de crítica en los avisos, señalando el desarraigo que en ellos se provocaba:

> La juventud mexicana corre riesgo en el extranjero, no sólo en su moral, sino también en su trato, en su salud y en sus costumbres todas: por consiguiente, está espuesta a adquirir vicios, fatuidad y pedantería; por supuesto que se helarán en su alma las afecciones de familia, y a su regreso todo amará. . . menos su patria.[75]

La idea de cimentar el bienestar del país en la enseñanza que se impartía a la niñez y la juventud se generalizaba al mismo tiempo que la conciencia de nación y la polémica por reivindicar lo mexicano; intentaban superar el desprestigio ganado por tantos años de trastornos internos y se empeñaban en la búsqueda de un sentido nacional; pero esta naciente conciencia de nacionalidad estaba escindida desde su origen en dos corrientes: la liberal (innovadora, de tendencia laica), y la conservadora (tradicional y eminentemente católica); escisión que provocó mayores enfrentamientos entre la ley y las costumbres a partir de la emisión de la Ley Orgánica de Instrucción Pública que promulgó el gobierno juarista en diciembre de 1867.

Consideraban al elemento joven como el único capaz de lograr los cambios necesarios para la renovación nacional:

> Educar la juventud e instruírla sólidamente, debe ser el gran pensamiento que lleve siempre delante una nación, si quiere tener ciudadanos

[74] *El Pájaro Verde*, 22 ene. 1867.

[75] *El Globo*, 22 oct. 1867.

honrados, laboriosos padres de familia y sabios que hagan brillar el nombre de su patria.[76]

Todas las cualidades que la juventud necesitaba para cooperar al "futuro promisorio" le serían provistas por la educación:

> La educación de la juventud es hoy la última esperanza para alcanzar un porvenir dichoso; si ella toma sus bases en el esmero y en la justicia, México ascenderá al más brillante apojeo. . . Un esfuerzo pues, de parte de los padres de familia, de los preceptores y de los mismos educandos, probará que la EDUCACIÓN, es en lo intelectual y en lo físico, la verdadera palanca de Arquímedes, la única capaz de remover el mundo.[77]

De esta forma, en el año de 1867, la educación quedó constituida nuevamente en el remedio eficaz para conjurar la ignorancia y todos los males que ella había acarreado, y para dejar paso al progreso que colocaría a la nación a la altura de la modernidad; pero hacía falta que la educación llegara a todos los mexicanos, dificultosa labor que emprendió Benito Juárez en diciembre de ese mismo año con la promulgación de la Ley Orgánica de Instrucción Pública para el Distrito Federal y Territorios.

SIGLAS Y REFERENCIAS

AGNM Archivo General de la Nación, México.

DUBLÁN, Adolfo y José María LOZANO

1876-1904 *Legislación Mexicana*. . . México, Dublán y Lozano.

NEVE, Clemente A.

1865 *Libro tercero para el aprovechamiento de las escuelas de primeras letras*. México, Tipografía de N. Castro.

[76] *El Pájaro Verde*, 5 jul. 1867.
[77] *El Pájaro Verde*, 1 ene. 1867.

LA ENSEÑANZA Y LA PRÁCTICA DE LA INGENIERÍA DURANTE EL PORFIRIATO

Mílada Bazant
El Colegio de México

La Escuela de Ingenieros al inicio del Régimen (1876-1880)

La enseñanza técnica en México tuvo sus orígenes en 1792 con la creación del Colegio de Minería que ofrecía las carreras de ingeniería hidráulica y minera. Este Colegio subsistió durante la mayor parte del siglo xix. Otro establecimiento que brindaba enseñanza de la ingeniería era el Colegio Militar creado en 1822. En 1844 ocupó el Castillo de Chapultepec y después de su destrucción por el ejército norteamericano en 1848, recobró importancia como centro docente durante el gobierno de Porfirio Díaz, quien, desde el principio de su régimen, mostró un franco interés en la enseñanza técnica. La mayor parte de los ingenieros fue producto de la Escuela Nacional de Ingeniería creada en 1867 con la reforma educativa de Benito Juárez, institución en la que se había transformado el Colegio de Minería. Hacia 1874, el número de estudiantes inscritos era tan bajo que se pensaba cerrar el establecimiento y enviar los ocho o diez estudiantes que había al extranjero.[1] Sin embargo, Díaz logró que la carrera de ingeniería tuviera cierto éxito, promoviendo su ingreso y facilitando económicamente los estudios. Aunque la enseñanza superior era gratuita, se otorgaron becas a estudiantes que provenían de los estados, y también se enviaron a los mejores alumnos a perfeccionarse en el extranjero.

La profesión de ingeniero cobró importancia durante el régimen de Porfirio Díaz debido a la infraestructura económica y a la mentalidad de progreso material que se fue creando. La misma ne-

[1] Dumas, s.f., iii, p. 844. Véanse las explicaciones sobre siglas y referencias al final de este artículo.

cesidad social y circunstancia histórica hizo que este tipo de actividad proliferara como nunca. La conjunción de factores como la paz, la estabilidad política, las vías de comunicación y la migración y capital extranjeros convirtieron a México poco a poco en una nación más próspera y moderna. Tan solo los ferrocarriles provocaron un cambio drástico en la economía; los mercados locales, antes aislados entre sí, fueron asimilándose con otros para convertirse en regionales, nacionales y aún mundiales, alentando el desarrollo de la industria. Así como antes la profesión de abogado cumplía una función social, ahora los servicios profesionales del ingeniero eran indispensables para el desarrollo material de México. Por su "noble y honrosa profesión" los ingenieros realizaron la "transformación" del país y cumplieron una misión "bienhechora",[2] decía uno de los catedráticos de la Escuela.

Durante todo el periodo porfirista ha de manifestarse un constante interés por la enseñanza de la ingeniería, reformando sus planes de estudio, y sobre todo aumentando la parte práctica. Si bien la aplicación de estos cambios resultara difícil de evaluar, es indiscutible el auge de esta profesión, todavía despreciada por la sociedad:

> El ingeniero, esa personificación del trabajo, difícilmente es comprendido en la sociedad; sus vigilias y afanes son rara vez considerados, y parece que se ha querido declarar su inutilidad. No es él, el que se ha hecho merecedor a tal situación; su mente se abrasa con los mil estudios que ha hecho, y su ambición es verlos realizados en el país, pero ésto es superior a sus fuerzas; estudia y aún inventa y encontrando la falta o ruindad de medios para la ejecución, tiene que amoldarse a exigencias, que mutilando sus proyectos lo ponen tal vez en ridículo. Esto es lo que pasa casi siempre, pudiendo afirmarse que el ingeniero es el caricaturista de sus propias obras.
> De aquí viene no la decadencia, sino la prostitución de la carrera, pues para las obras tal como se quiere, el ingeniero es inútil, y siendo caro en sus proyectos, es necesario dejarlo con la belleza de sus teorías. . .[3]

Sin embargo, el ingeniero debería formar

[2] CRESPO Y MARTÍNEZ, 1901, pp. 78-79.
[3] PALAVICINI, 1945, p. 437.

> . . . la parte militante de la sociedad. Si en nuestro país no podemos por ahora esperar grandes recompensas, tenemos sin embargo una gran cosecha que levantar. A nosotros toca el convertir en oro el polvo de nuestra tierra. Tenemos que levantar pueblos, que dar fertilidad a los campos, riqueza y bienestar por todas partes. A nuestras obras deberá nuestra patria querida su poder y su grandeza, y donde hoy apenas se vegeta, tal vez dentro de pocos años existirá una sociedad de hombres libres y felices.[4]

Al finalizar el año 1876, el entonces director de la Escuela de Ingenieros, Antonio del Castillo, propuso una reforma en el plan de estudios que fue aprobada por el Congreso.[5] Se nota la influencia francesa al hacer hincapié en la parte teórica, tendencia que perduró varios lustros. Sin embargo, conforme avanzó el siglo fue filtrándose la corriente americana de corte pragmático, de tal manera que desplazó a la europea en el periodo post-revolucionario. Se fueron introduciendo cada vez más prácticas en la carrera, y algunos pensaron que aún así, la preparación académica del ingeniero era la de un "sabio", pero no la adecuada de un profesionista para resolver los problemas técnicos que requería México.

Los interesados podían obtener su título de ingeniero civil (tam-

[4] Palavicini, 1945, p. 440.

[5] Comunicación, 1877; CESU, exp. 65. Las cátedras aprobadas y los profesores que las otorgaron fueron los siguientes: gimnasia, Bodo von Grümer; geometría descriptiva y dibujo de máquinas, Emilio Dondé; hidráulica, Gilberto Crespo; mecánica racional y aplicada, Eduardo Garay; geodesia y astronomía práctica, Leandro Fernández; teoría mecánica de las construcciones, Antonio Rivas Mercado; química aplicada, análisis químico y docimacia (ensayo de minerales a fin de determinar los metales que contienen y su proporción), Antonio del Castillo; mineralogía, geología y paleontología, Manuel Urquiza; caminos comunes y ferrocarriles, Eleuterio Méndez; puentes, canales y obras en los puertos, Francisco de Garay; dibujo topográfico y geográfico, Eduardo Sagredo; elementos de arquitectura y dibujo arquitectónico, Ramón Rodríguez Aragoity; estereotomía y carpintería de edificios, Ramón Agea; en la Escuela Práctica de Minas de Pachuca: metalurgia con obligación por parte del profesor de dirigir a los alumnos en los estudios prácticos que debían hacer en algunas ferrerías, laboreo de minas y legislación minera.

bién llamado ingeniero arquitecto) y de minas en cuatro años, de ensayador y apartador, de topógrafo e hidromensor y de ingeniero mecánico en dos años. De hecho, Porfirio Díaz no aumentó las especialidades de ingeniería en esta primera época; mantuvo las que Juárez había creado en 1869 y la única diferencia fue la fusión que hizo del ingeniero civil con el ingeniero arquitecto. Durante el periodo juarista esta última se estudiaba tanto en la Escuela de Ingenieros como en la de Bellas Artes.

De los 41 ingenieros recibidos de 1876 a 1880 (ver Anexo 1), nueve provenían de los estados. Debido a que pocas entidades ofrecían este tipo de estudios, los gobiernos locales becaban a los interesados en el Distrito Federal. Por otra parte, el ministro de Justicia e Instrucción Pública otorgó en 1877 32 becas de 35 pesos mensuales, que perdían los alumnos si no obtenían la aprobación por unanimidad en todas las materias que formaban el curso de cada año.[6]

La Escuela de Ingenieros tenía otro establecimiento en Pachuca donde los estudiantes del cuarto año de minas debían realizar sus prácticas. La Escuela Práctica de Metalurgia y Labores de Minas, como se llamó, fue establecida en 1877 por el ministro de Justicia e Instrucción Pública, Ignacio Ramírez. Seguramente se estableció en Pachuca debido a que era uno de los centros mineros más importantes de la República.[7] Otra de las funciones de dicha escuela fue la de asesorar gratuitamente a los mineros de la región sobre cualquier asunto técnico de la industria minera. En dicha industria se introdujeron cambios tecnológicos muy importantes, como el empleo de la fuerza hidráulica para generar electricidad y el proceso de cianuración para la extracción del oro y la plata en lugar del tradicional método de "patio", hecho con mercurio.

Aunque México era un país minero por excelencia, no hubo

[6] *Reglamento*, 1877.

[7] VALADÉS, 1948, I, p. 328. A dicha Escuela se le destinó el local del ex convento de San Francisco. Sin embargo, en 1909 desapareció porque se consideró que la enseñanza que se impartía no era satisfactoria y porque otra parte era más natural que los alumnos que siguieran la carrera de minas practicaran en minerales de diferentes localidades. CESU, caja 10, exp. 224.

un predominio de ingenieros en esta rama técnica. Una de las razones fundamentales se debió a que las minas eran sobre todo propiedad extranjera,[8] (y por lo mismo empleaban ingenieros extranjeros) y el valor de las mexicanas era relativamente insignificante. Muchas compañías mineras mexicanas vendieron sus propiedades porque no tuvieron capital suficiente para desarrollarlas y modernizar su tecnología.

Los interesados en estudiar minería podían seguir la carrera corta de ensayador y apartador de metales, la intermedia de metalurgista o bien la extensa y especializada de ingeniero de minas. Después de haber estudiado dos años, más cinco de preparatoria, el porvenir del ensayador no era muy halagüeño. Podía trabajar en el gobierno, en las casas de moneda, pero las plazas eran pocas y los sueldos bajos, entre 150 y 300 pesos al mes.[9] Como otras opciones podía trabajar en las compañías mineras o en las haciendas de beneficio en puestos secundarios, pero los sueldos tampoco eran altos y existía la desventaja de que preferían ocupar a los simples prácticos en lugar de los ensayadores titulados. Las grandes empresas metalúrgicas norteamericanas pagaban sueldos más elevados y exigían conocimientos más extensos, pero ocupaban de preferencia a ingenieros norteamericanos porque conocían mejor los procedimientos industriales de análisis químico que se seguían en los Estados Unidos, más sencillos y rápidos que los complejos procedimientos químicos europeos que se enseñaban en la Escuela de

[8] Estados Unidos tenían hasta 1908 el 61% (449 millones de pesos) de las inversiones totales en minas y metalurgia y el 47% (535 millones de pesos) en ferrocarriles; después de esta fecha México tenía las 2/3 partes. NICOLAU D'OLWER, 1965, pp. 1154-1155.

[9] DOMÍNGUEZ, 1907, p. 507; un peón de minas ganaba de 62 centavos a 3 pesos diarios, NAVA OTEO, 1965, p. 252. Además, aún en los puestos bajos los americanos tenían preferencia: un peón americano ganaba casi el doble, haciendo el mismo tipo de trabajo que el mexicano. Los oficiales de las compañías americanas se quejaban de que no se podía tener confianza en el trabajo de los mexicanos y que éstos tardaban más tiempo en realizar el mismo tipo de trabajo. El mismo régimen apoyó la importación de trabajadores extranjeros: Porfirio Díaz le decía a los empresarios extranjeros que los trabajadores extranjeros educaban a los mexicanos. PLETCHER, 1972, p. 238; VAUGHAN, 1982, pp. 67-68.

Ingenieros, y más adaptados a las minas mexicanas. Esto era cierto también en los otros ramos de la ingeniería, incluyendo al especialista en minas, que sufrían la competencia de norteamericanos y alemanes, siempre mejor pagados. Los mismos extranjeros visitantes lamentaban que la mayoría de los ingenieros mineros fueran norteamericanos, habiendo tan buenos mexicanos.[10] Seguramente influía el hecho de que las compañías extranjeras tenían más confianza en sus compatriotas, convencidos de su mayor capacidad y experiencia. El ensayador podía también abrir una oficina al público, ganando mucho más que como empleado, siempre y cuando no hubiera demasiada competencia. Sus ingresos aumentaban también si hacía toda clase de análisis industriales. Si disponía de un pequeño capital podía dedicarse a la compraventa de metales entre mineros y empresas metalúrgicas. De hecho había varias casas dedicadas exitosamente a este tipo de negocios.

La carrera de metalurgista se separó de la de ingeniero de minas (porque su función era diferente) en 1902. Sin embargo, su trabajo fue disminuyendo en importancia. Antes de que existieran los ferrocarriles y los centros metalúrgicos, los minerales eran beneficiados en el mismo lugar donde se extraían, siguiendo los procedimientos adecuados a la composición química del material, así que los centros mineros eran a la vez metalúrgicos. Con el avance de los ferrocarriles, que abarataron los fletes, y la existencia de grandes establecimientos metalúrgicos como los de Monterrey y Aguasca-

[10] DOLLERO, 1911, p. 264. Realizó un viaje de carácter científico por toda la república en 1910, RICKARD, 1907, p. 204; PARKER, 1979. Parker describe en este interesante libro sus experiencias como ingeniero minero y ensayador en Durango y Chihuahua —fue contratado por una compañía americana— justo en el momento de la revolución minera cuando fue terminado en 1884 el ferrocarril entre Ciudad Juárez, Chihuahua y la Ciudad de México que facilitó el transporte del metal. Calificó esos años como la "época de oro" de la minería para los americanos. Sin embargo, David M. Pletcher, quien hace un estudio de casos de inversionistas americanos en minería y ferrocarriles en esta época, afirma que a través de su estudio de siete casos se puede generalizar, y concluye que las inversiones americanas en México tuvieron tanto éxito como fracaso y que el supuesto de que las ganancias fueron cuantiosas es sumamente relativo y exagerado, PLETCHER, 1972.

lientes, poco a poco desaparecieron los pequeños establecimientos. Los que dirigían las grandes empresas, en su mayor parte extranjeros, ganaban sueldos altísimos; en cambio los de las pequeñas no tenían futuro. En los grandes establecimientos, el metalurgista podía disponer de una variedad de minerales para preparar mezclas con la composición química necesaria (en los pequeños centros había que emplear lo que brindaba la localidad) lo que permitía el beneficio de metales de leyes bajas, antes incosteables. En estos años Antonio del Castillo inventó un horno especial para beneficiar metales de leyes muy bajas resolviendo uno de los problemas principales de la minería mexicana.[11]

La carrera más larga y especializada de la Escuela era la de ingeniero de minas; que en general fue la más popular. Los ingenieros mejor pagados eran precisamente los de esta especialidad, el sueldo promedio era de 6 a 12 mil pesos anuales.[12]

Uno de los grandes inconvenientes de esta profesión era la vida cotidiana pues aparte de ser peligrosa, era sumamente aislada. Muchos ingenieros, especialmente con familia, preferían ganar menos que sufrir estas incomodidades.

El cambio de la Escuela al Ministerio de Fomento, 1881-1891

La función del Ministerio, conforme a su denominación, consistió en fomentar el establecimiento y la protección de nuevas industrias, e impulsar la tecnología en la agricultura y la minería. El ministro en esta década, Carlos Pacheco, tenía "un enorme espíritu de empresa, de gran talento e iniciativa";[13] desempeñó su encargo muy acorde con las ideas económicas del régimen porfirista. "El principio del dejar hacer de la economía se sostuvo escrupulosamente."[14] Su sucesor en la siguiente década, Manuel Fernández Leal, ocupó la dirección de la Escuela de Ingenieros varias veces y siguió la misma tónica en el Ministerio. Por ser una

[11] Nava Oteo, 1965, p. 274.
[12] Domínguez, 1907, p. 511.
[13] Valadés, 1948, i, pp. 6, 11, 305.
[14] González y González, 1976, p. 213.

de las secretarías más importantes, junto con Hacienda y Guerra, contó para el ejercicio fiscal de 1882 a 1883 con 11 127 000 (Guerra tan solo con 8 millones), de los cuales la Escuela de Ingenieros obtuvo 107 000 pesos comparados con 37 120 del año anterior,[15] cuando pertenecía a Justicia e Instrucción Pública. Estas cantidades reflejan la importancia atribuida tanto a Fomento como a la educación técnica.

Desde el 28 de noviembre de 1881 se había decretado que las escuelas de Ingeniería y Agricultura, que antes formaban parte de Justicia e Instrucción Pública, fueran consignadas al Ministerio de Fomento con el objetivo de promoverlas. La reforma de la Ley de Instrucción Pública en lo relativo a la enseñanza agrícola y minera se llevó a cabo por decreto del 15 de febrero de 1883.

> En este decreto se dio la extensión conveniente a los estudios profesionales que en aquellos establecimientos deberían seguirse, atendiendo a su notoria importancia según la marcha siempre progresiva de las ciencias; abriendo nuevas clases, y estableciendo la indispensable distinción en las profesiones; clasificando y determinando de un modo preciso y adecuado los estudios que a cada una correspondían.[16]

Se siguieron ofreciendo las mismas especialidades que antes, pero se añadieron tres más: la de caminos, puertos y canales, la de telegrafista (por decreto del 3 de junio de 1889 ésta se suprimió y dio lugar a la de ingeniero electricista) y la de ingeniero industrial.

La Escuela, que ocupaba el Palacio de Minería, fue dotada con los instrumentos necesarios para el buen servicio de sus gabinetes de meteorología, topografía, astronomía, materiales de construcción, química, física, mecánica, etc.[17] La biblioteca se enriqueció con multitud de obras nuevas y periódicos científicos tanto nacionales como del extranjero.[18] Por otra parte, el artículo 34 de la ley

[15] *Anuario*, 1901, pp. 284-285; DUBLÁN y LOZANO, 1876-1904, XIV, p. 794. Durante casi todos los años del Porfiriato, Guerra obtuvo el máximo presupuesto.

[16] *Memoria Fomento*, 1887, p. 271.

[17] *Memoria Fomento*, 1887, p. 274.

[18] CESU, exp. 48, nov. 1881. La secretaría de Fomento le sugirió al director que vendiera todos los libros que no se necesitaban en la escuela

del 15 de febrero de 1883 dispuso que, académicamente, la Escuela sería independiente y el Ministerio de Fomento sólo intervendría para regular el orden administrativo.

Para poder inscribirse en calidad de alumno propietario en la Escuela de Ingenieros, era necesario haber terminado la preparatoria; si provenía de alguna de las escuelas oficiales de los estados, estaba obligado a presentar examen de las materias preparatorias que le faltaran antes de concluir su carrera. Los alumnos supernumerarios podían cursar las materias que quisieran, pero no tenían derecho a examen. A los que deseaban ser telegrafistas, no se les exigía alemán, lógica e historia natural. El artículo 30 del decreto fue curioso y confuso: declaró que solamente el título profesional autorizaba a ejercer la carrera de ingeniero de minas y metalurgista, pues el "certificado de aptitud" otorgado a las otras especialidades, "sólo expresan los conocimientos de la persona en el ramo a que se contraen".[19] Sin embargo, en los expedientes de la Escuela aparecen títulos de todas las especialidades.

Las becas se otorgaban a alumnos de "notoria pobreza"; el director del plantel rendía un informe sobre cada uno de estos alumnos beneficiados, exaltando sus cualidades y mostrando sus defectos, tanto de su capacidad intelectual como de su comportamiento personal.[20] Hubo becados "recomendados": Manuel Marroquín y Rivera por el ministro de Justicia e Instrucción Pública, Joaquín Baranda; Miguel Rocha, por el ministro Carlos Pacheco; Hermenegildo Muro por un profesor y Rodolfo Pérez por el senador Méndez Rivas.[21] Al alumno con mejores calificaciones se le otorgaba una medalla y cinco libros; otros premios menores consistían sólo en libros.[22]

La asistencia a las clases tanto de los alumnos como de los maestros fue muy regular.[23] Sin embargo, nos sorprende el hecho de

—había muchos en latín— y que con ese dinero comprara otros. CESU, exp. 88, abr. 1882.

19 *Memoria Fomento*, 1887, arts. 3, 5 y 30 del decreto del 15 feb. 1883.

20 CESU, exp. 224/224-419-"1886"-2336.

21 CESU, exp. 102, s.f., alrededor de 1885.

22 CESU, exp. 112.

23 Con la excepción de Joaquín Casasús, profesor de economía polí-

que algunos alumnos recibidos en 1883-1884 como Francisco Bulnes y Leandro Fernández, ambos topógrafos, dieran clases en 1882; el primero de hidrografía y meteorología y el segundo de matemáticas superiores, geodesia y astronomía práctica. Se dice que las clases de Bulnes eran populares, "pues hablaba de todo menos de su materia".[24] Fernández fue director de la escuela en dos ocasiones, lo consideraban un "sabio";[25] obtuvo títulos de ingeniero civil, ensayador, topógrafo e hidrógrafo y geógrafo. Desempeñó también varios cargos en la administración, fue director de la Casa de la Moneda, ministro de Fomento y de Comunicaciones y Obras Públicas y gobernador de Durango.

La parte medular en el nuevo plan de estudios fue la importancia que se le dio a la práctica. El informe que rindió el director Antonio del Castillo, correspondiente al año 1882, contiene en 46 páginas, con detalle extremo, noticias acerca de las prácticas que se llevaron a cabo de cada una de las diferentes carreras técnicas, con el fin de aumentar la capacidad de los alumnos, y proporcionar datos para el conocimientos de la estadística nacional.[26]

Por otra parte, se inauguró la clase de materiales de construcción con el objetivo de conocer la resistencia de los diversos materiales que se producían en México. La importancia atribuida a esta cátedra motivó la compra de máquinas en Europa.[27] Para la construcción de entonces se usaba la piedra, la madera y el fierro (este último de importación). El estudio de la carpintería a nivel profesional, para los ingenieros civiles e industriales (ver Anexo 2), era básico porque se empleaba la madera como cimbra para hacer arcos y otros elementos constructivos. También servía como elemento estructural en techos o entrepisos, como recubrimiento de la mampostería o bien de acabado con los interiores.

---

tica, quien a veces se presentaba sólo a sus exámenes finales. PANI, 1950, I, p. 41.

[24] Sobre todo de chismes de la política, PANI, 1950, pp. 25-26.

[25] CHÁVEZ, 1902, p. 580.

[26] INFORME, 1884.

[27] Tanto el profesor de mecánica ingeniero Manuel Gorgollo y Parra como el cónsul de México en París, Francisco Covarrubias, tuvieron esta misión y compraron máquinas en Alemania y Francia.

Comparados con la década anterior, el número de ingenieros recibidos aumentó notablemente a 110 nuevos profesionistas, siendo la topografía la especialidad más popular (ver Anexo 1). En cambio, la carrera de ingeniero electricista y la de ingeniero industrial, surgidas a raíz de la industrialización, tuvieron pocos inscritos. Fue común afirmar en la época que esto se debía al plan de estudios demasiado teórico. La especialidad de ingeniero electricista tal vez requería de una buena instrucción práctica más que teórica, pero la Escuela no contaba con los elementos necesarios.[28] Así las cosas, los puestos importantes en las industrias eléctricas los ocupaban profesionistas extranjeros. Durante muchos años la única fuente de energía fue el combustible vegetal, pero las necesidades de producir en mayor escala condujo a que se buscaran otras fuentes de energía, como las cascadas de agua. Tanto el petróleo como el carbón de piedra apenas empezaban a desarrollarse en la primera década del presente siglo. Quizá el éxito de la carrera de ingeniero electricista se vislumbró en años posteriores, pero todavía en 1907 sólo había tres alumnos inscritos.[29] De esta carrera, que duraba tres años, hubiera sido posible suprimir el primero (y también en las demás especialidades) pues la mayoría de las materias ya se habían estudiado en la preparatoria (ver Anexo 2).

La nueva especialidad de ingeniero de caminos, puertos y canales, creada en 1883, obedeció decididamente al impulso porfirista de realizar obras de infraestructura. En materia de caminos y vías de comunicación se dio preferencia a los ferrocarriles. Decíase entonces que México había pasado de los "caminos de herradura a los caminos de fierro".[30] La construcción de ferrocarriles creció tan aceleradamente que fue necesaria la creación de la Escuela de Maquinistas:

> El incremento perceptible que la construcción y explotación de ferrocarriles adquiere en el país y la tendencia al establecimiento de nuevas industrias así como al perfeccionamiento de las ya establecidas, viene cada día acentuando más la necesidad de crear maquinistas de

[28] DOMÍNGUEZ, 1907, p. 510.
[29] CESU, caja 11, exp. 220.
[30] GONZÁLEZ DE COSSÍO, 1976, IV, p. 311.

taller y maquinistas conductores de locomotivas instruidos que presten garantías de aptitud al público y a las empresas en los empleos que se les confíen.[31]

Porfirio Díaz afirmaba que:

> El silbido de la locomotora en los desiertos donde antes sólo se oía el alarido del salvaje, es un anuncio de paz y prosperidad para esta noble nación, que aspira con justicia a participar en los bienes que la libertad y la ciencia han derramado a manos llenas en el mundo civilizado.[32]

La trascendencia de la construcción de ferrocarriles para la economía y la sociedad fue enorme. Anteriormente el transporte de mercancías se llevaba a cabo en recuas de mulas; ahora el ferrocarril permitía no sólo facilitarlo, sino abaratarlo. Se aceleró el crecimiento de la minería, el comercio y la industria. Desde la época de Juárez el gobierno había otorgado concesiones a compañías extranjeras para la construcción de ferrocarriles, de tal manera que cuando Porfirio Díaz tomó el poder en 1876, recibió 640 kilómetros de líneas ferroviarias, construidos por el Ferrocarril Mexicano, de propiedad británica. Para 1898 había aumentado a 12 081 kilómetros y la red ferroviaria era prácticamente la misma de hoy.[33] Con este crecimiento tan acelerado era natural impulsar la especialidad de ingeniero de caminos, puertos, canales y ferrocarriles que se cursaba durante 4 años, al término de los cuales se exigía, durante un año, prácticas en cualquier obra que el gobierno les ordenase a los recién egresados.[34] Estas consistían en la visita a negocios particulares, a compañías de ingenieros mecánicos constructores, importadores de maquinaria, a la fábrica de armas y fundición nacional, a la oficina impresora del timbre, etcétera.[35]

[31] CESU, exp. s/n. Declaración del ministro Carlos Pacheco, 20 sept. 1890.

[32] VALADÉS, 1948, I, p. 301.

[33] BAZANT, 1980, p. 103.

[34] *Memoria Fomento*, 1887, p. 282; CESU, caja 8, exp. 146. El gobierno pagaba a los alumnos 40 pesos mensuales para su práctica anual.

[35] CESU, exp. 126.

Algunos pasantes que hicieron sus prácticas en ferrocarriles fueron Manuel Couto y Couto, Francisco Bulnes, Francisco González Cosío, Manuel Francisco Álvarez, Ángel Anguiano, Antonio Anza.[36]

Cuando se reorganizó la Escuela de Ingenieros en 1897, la especialidad de caminos, puertos, canales y ferrocarriles se fusionó con ingeniería civil (llevaban las mismas materias), especialidad que empezó a tener un auge considerable. Por el contrario, la especialidad de ferrocarriles disminuyó, debido a que la construcción de vías férreas decreció. Cuando Pacheco renunció a su puesto en 1891 Porfirio Díaz aprovechó la coyuntura para crear la Secretaría de Comunicaciones y Obras Públicas a cuyo cargo quedaron, entre otros ramos, los ferrocarriles, obras en los puertos, monumentos públicos, carreteras, puentes, etc. Esto respondió, por una parte, a una necesidad administrativa pues el acelerado crecimiento de obras materiales provocó que un solo ministerio no pudiera abarcar tantos ramos, y por otra, permitió un cambio en la política económica. La nueva Secretaría comenzó con una tendencia más restrictiva en cuanto a la política ferrocarrilera, desembocando en la ley de 1899:

> Hasta hoy, más bien que dirigir el espíritu de iniciativa para encauzarlo en tal o cual sentido, el gobierno ha subordinado, casi siempre, sus ideas, . . . a las ideas de las empresas respectivas, con el fin patriótico de no crear dificultades a los que se proponían consagrar sus esfuerzos e invertir su dinero en obras de tanta trascendencia. . . es ya tiempo de que lo sustituya (al periodo anterior de política ''casuística y empírica'') el del estudio reposado, la previsión y la juiciosa economía.[37]

Se formó un plan general de medios de comunicación y se procuró favorecer las líneas que formaban parte de una red de urgente necesidad. Sin embargo, muchos autores opinan que esta ley obstaculizó la construcción de vías férreas pues para 1910 sólo tres de los proyectos de la mencionada ley fueron terminados; de ahí que disminuyera el número de ingenieros de esta especialidad.

[36] Palavicini, 1945, II, p. 437.

[37] Palabras de José I. Limantour en Macedo, 1901, pp. 265-266.

RESTRUCTURACIÓN DE LA ESCUELA DE INGENIEROS, 1891-1902

Cuando se creó el Consejo Superior de Instrucción Pública en 1891, Porfirio Díaz decidió reorganizar las escuelas profesionales. En este año la Escuela de Ingenieros pasó nuevamente a formar parte de la Secretaría de Justicia e Instrucción Pública y fue la primera institución reorganizada.

El ejecutivo pidió a las autoridades competentes informes sobre la Escuela y que propusieran sugerencias para el mejoramiento de la misma, en sus aspectos físico, administrativo y ante todo académico. Para esto, se escogieron a los especialistas Manuel Contreras, presidente del Ayuntamiento; Antonio del Castillo, exdirector de la Escuela y en ese momento director del Instituto Nacional de Geología creado en 1891; y la Asociación de Ingenieros y Arquitectos. Se le pidió a Adolfo Díaz Rugama analizar los tres proyectos de reorganización y proponer el que a su juicio debía adoptarse.

A pesar de sus críticas, "enviadas al gobierno como un contingente de buena voluntad", la Asociación de Ingenieros y Arquitectos, cuyo presidente era Manuel Fernández Leal, director de la Escuela varias veces y ministro de Fomento de 1891 a 1900, afirmó que la instrucción recibida en la Escuela era bastante sólida y completa, demostrada especialmente cuando los ingenieros mexicanos tenían que desempeñar trabajos en unión de ingenieros extranjeros. Si se había criticado la educación teórica, decía Fernández Leal, ésta había ido desapareciendo con el tiempo. Gracias al desarrollo que habían alcanzado las obras de ingeniería, tanto privadas como públicas, los nuevos profesionistas podían realizar sus prácticas más facilmente. Nadie podía negar la gran contribución que el ingeniero había aportado al progreso del país en las vías de comunicación, en las relaciones comerciales, etc. "La repartición y el aumento de las riquezas se debía sobre todo a la obra de ingenieros que habían inventado máquinas y obtenido en ellas los servicios que antes hacían los obreros y muchos servicios que los obreros jamás hubieran podido hacer."[38]

Manuel Contreras, eminente ingeniero de minas, cuya gestión

[38] *Anales*, 1898, pp. 7-8.

como presidente del Ayuntamiento influyó para que la ciudad de México tuviera mejores servicios higiénicos, visitó la escuela diez veces y su primera impresión fue positiva debido al orden que existía entre los alumnos y la puntualidad de los maestros a sus clases. Observó que no había alumnos examinados en los cursos de mecánica y química industrial,[39] lo cual probaba el poco atractivo de la carrera de ingeniero industrial (obsérvese en el Anexo 1 que durante 34 años sólo se recibieron dos ingenieros industriales). Los gabinetes de mineralogía, geología, paleontología y el laboratorio de análisis químico estaban tan ordenados, que hacían honor a los preparadores y a los profesores. Sin embargo, en los departamentos de modelos de máquinas, en el observatorio meteorológico y en las clases de electricidad, se notaba la ausencia del preparador.

Contreras propuso no hacer obligatorias las materias que no fueran indispensables. Sugirió separar unas profesiones de otras cuando fuera posible, a fin de favorecer la formación de especialistas y facilitar a los alumnos la obtención de un título en el ramo de ingeniería para el que se consideraran más aptos. Era muy importante alternar la práctica con la teoría, diariamente si fuese posible, con el objeto de formar ingenieros más bien prácticos que teóricos. Planteó asimismo, simplificar los estudios de todas las carreras, especialmente la de ingeniería industrial y electricista, cuyo recargo de materias inducía a los alumnos de dedicarse a otras especialidades. En suma, propuso que los ingenieros fueran hombres prácticos que pudieran hacerse especialistas en poco tiempo, pero instruidos de manera empírica en provecho propio y del país.[40]

Después de un estudio intensivo, Adolfo Díaz Rugama, profesor de geodesia y astronomía, consideró "al gasto público y a la demanda social" como los dos más importantes considerandos para emitir su juicio.

> No podemos exigir que se formen individualidades no solamente destinadas a perecer en la lucha por la vida, sino perniciosas en multitud de casos.

[39] CESU, caja 8, exp. 156. Debido a esto, el presidente suspendió las cátedras; sin embargo los profesores siguieron pidiendo su sueldo; pero se les negó.

[40] CESU, caja 7, exp. 141, abr. 1892.

> El criterio, pues, a que debemos ajustar la elección de las especialidades de ingeniería que decidamos establecer, deberá estar inspirado en el estudio de las necesidades del país, en la consideración del medio para el cual van a utilizarse y en vez de hacer combinaciones teóricas por las que resulten pomposos títulos, debemos preguntarnos ¿qué clase de ingenieros pide la demanda social de México?, ¿cuáles necesita el gobierno, para auxiliarse de sus servicios oficiales?

Opinaba, además, que debido a la mala asimilación de los cursos preparatorios y a los textos en general inadecuados, pocos alumno tenían aptitudes para el ejercicio de la profesión.[41]

Según Díaz Rugama, México tenía ya más de cincuenta industrias por lo que la especialidad de ingeniero industrial era muy importante. Propuso cuatro diferentes especialidades pero la nueva ley del 15 de septiembre de 1897 reformó el plan de estudios, subrayando que la enseñanza sería teórico-práctica[42] e implantó siete diferentes especialidades (ver Anexo 2).

¿Por qué fracasó la carrera de ingeniería industrial? Debido a que era una carrera nueva —lo novedoso a veces provoca desconfianza— los planes de estudio no estuvieron del todo bien orientados. De hecho incluían estudios para topógrafo, ensayador e ingeniero civil. De los cuatro años, sólo el último correspondía a una preparación adecuada para un ingeniero industrial. El primer año contenía materias innecesarias (puesto que en preparatoria los alumnos obtenían una buena instrucción en ciencia básica), del segundo año se podría excluir la estereotomía (arte de saber cortar la piedra y la madera), durante el tercer año empezaban a ver materias de ingeniería civil y era hasta el cuarto cuando por fin estudiaban materias de la especialidad de ingeniería industrial (ver Anexo 2). Contreras proponía reducir la carrera a un ciclo de dos años pues así atraería a un mayor número de alumnos que se dedicaban de preferencia a otras carreras que "consideraban más honoríficas y de más porvenir".

Esta carrera sin duda se creó porque la incipiente industria nacional empezaba a tomar nuevos bríos. Hasta entonces, salvo la

[41] CESU, caja 8, exp. 142, jul. 1894; CESU, caja 9, exp. 181, sept. 1901.

[42] *Memoria Justicia*, 1902, p. 211.

más vieja industria, la textil de algodón, que en gran parte pasó a manos francesas y se modernizó, y la cervecera y la tabacalera, no había grandes industrias de transformación. La ciudad de México, Puebla y Monterrey acaparaban el proceso industrial del país, que para fines del siglo se perfilaba hacia otros sectores y poblaciones. Si bien la carrera de ingeniero industrial como estaba planteada no ofrecía un gran porvenir, en cambio el conocimiento profundo y especializado de una determinada industria era muy bien remunerado. Por ejemplo, un perito azucarero traído del extranjero ganaba de 8 a 12 mil pesos anuales.[43]

Las críticas y sugerencias al plan de estudios de la Escuela de Ingenieros procedieron de especialistas en la materia. Todos habían estudiado en la Escuela y daban clases en ella, por lo que vivieron de cerca sus logros y sus fracasos. A pesar de que la opinión general criticaba la exagerada parte teórica y veía la necesidad de aumentar la práctica, cometió el mismo error al proponer un plan de estudios con una abrumadora parte teórica (de hecho rebasó en este aspecto a la reforma anterior de 1883) y práctica (ésta debía realizarse durante y al final de cada año escolar, además de un año adicional al terminar la especialización). Influidos por el positivismo, cuya doctrina filosófica exaltaba el valor de la ciencia, aumentaron los cursos de ciencia básica como las matemáticas y la física. Tanto Contreras como Castillo, ambos eminentes ingenieros mineros, reflejaron cierto prejuicio profesional dejando la minería como única especialidad que debía ser cursada en cinco años (ver Anexo 2). Las otras dos proposiciones provinieron de topógrafos y geógrafos, carreras cuyos programas de estudio estuvieron bien diseñados y adaptados a su especialización.

En 1895 se inscribieron 119 alumnos en los cursos teóricos y 10 en la Escuela de Minas en Pachuca.[44] Al año siguiente se matricularon 110[45] para aumentar en 1899 a 150.[46] Se recibía un pro-

[43] DOMÍNGUEZ, 1907, p. 510.

[44] *Memoria Justicia*, 1899, p. 483.

[45] *Revista Instrucción*, 1896, p. 161. La Escuela de Ingenieros era la escuela profesional que tenía menos número de alumnos, junto con la de Agricultura.

[46] CESU, caja 9, exp. 172.

medio de 17 ingenieros por año,[47] lo que nos parece un número muy bajo considerando las inscripciones anuales. El director de la Escuela explicó que muy pocos alumnos se presentaban a exámenes. Quizá también influyó el hecho de que el número de becados disminuyó a tal punto que para 1901 sólo había uno.[48]

Los topógrafos siempre formaron una mayoría absoluta (ocho o nueve recibidos al año contra un promedio de uno a tres de las otras especialidades),[49] porque sólo se requerían dos años de estudio y mes y medio de práctica después de cada uno, fuera de la capital.[50]

Los servicios de los topógrafos eran necesarios para levantamientos de caminos, canales, ferrocarriles, presas, planos catastrales, etc. Sus opciones de trabajo eran mayores que para las demás especialidades, aunque menos remuneradas —de 300 a 400 pesos al mes—[51] sobre todo porque México, desarticulado e incomunicado, necesitaban mucho sus servicios. Empezó a ser popular la carrera cuando comenzaron a deslindar y fraccionarse los terrenos baldíos. En esa época, el trazo preliminar para el reconocimiento de un camino se hacía en mula —se decía "camino de mula", porque la mula se va por el camino más fácil. El topógrafo era tan imprescindible para ayudar a los ingenieros como los son hoy en día los dibujantes para los arquitectos. Las herramientas básicas

[47] *Memoria Justicia*, 1902; CESU, caja 8, exp. 160.

[48] AGNM, ramo *Justicia*, caja 195, exp. 1; CESU, caja 7. El director propuso que las becas se otorgaran solamente a los alumnos que obtuvieran la calificación de "muy bien" en todas las materias, salvo dibujo, y quizá por esto el número disminuyó.

[49] CESU, caja 8, exp. 160.

[50] CESU, caja 8, exp. 151. Cada mes y medio de práctica costaba 1 455 pesos, que se distribuían de la manera siguiente: alimentos de cinco alumnos a 20 pesos cada uno; tres mozos de 20 pesos mensuales cada uno; alquiler de doce caballos de 20 pesos cada uno durante el tiempo de práctica; 60 pesos por costura de monturas, hechura de banderas, estacas, etc.; 216 pesos por pasturas, transporte de alumnos, instrumentos; 60 pesos por equipajes y alumbrado; 140 pesos por peones; 20 pesos por carteras, papel, lápices, gomas, etc.; 45 pesos por alojamiento; 34 pesos por gastos imprevistos; 400 pesos por un profesor.

[51] DOMÍNGUEZ, 1907, p. 509.

que empleaba, el teodolito y el nivel, se siguen usando; de hecho el reconocimiento físico cambió radicalmente hasta más o menos 1960, en que surgió la fotometría aérea y esto revolucionó la topografía.

Muchas de las prácticas de los topógrafos se llevaban a cabo fuera del Distrito Federal. El gobierno facilitaba pases de los ferrocarriles a donde el profesor y los alumnos deseaban ir. Se pedía a los directores de obras en la República (portuarias, ferrocarrileras, hidráulicas, etc.) que ayudaran en todo lo posible a los alumnos.[52] Algunos años se realizaron, a manera de práctica, trabajos a particulares sin cobro alguno hasta que el presidente de la República, por decreto del primero de noviembre de 1891, los canceló.[53] Era obvio que estos trabajos deberían ejecutarse, en tal caso, para beneficio del gobierno y no para empresas privadas.

Varios ingenieros que dieron clases en la escuela, para lo cual requerían título de la misma, desempeñaron puestos en el gobierno realizando obras de carácter público. Antonio Anza,[54] recibido de ingeniero civil en 1874, daba clases de procedimientos de construcción, práctica y experimentación de materiales; dirigió la obra de la Cárcel de Belén iniciada en 1882 e inaugurada en 1900. Mateo Plowes, quien en 1875 obtuvo el título de ingeniero civil, daba topografía y legislación de tierras y aguas. Construyó los mercados Martínez de la Torre y Tacubaya. La cátedra de hidráulica e ingeniería sanitaria la ofrecía el famoso Roberto Gayol, ingeniero civil recibido en 1881. Director de Obras Públicas del Distrito Federal, construyó el Hospital General de 1896 a 1904. La obra que le dio renombre a Gayol fue el proyecto del desagüe de la ciudad de México llevado a cabo por la firma Holly Manufacturing Co. de Lockport, Nueva York, cuyo contrato se firmó en 1897. Las obras de saneamiento se encomendaron a una planta de ingenieros dotándolos de instrumentos topográficos y útiles de dibujo pedidos en

[52] CESU, caja 7, exp. 177.

[53] CESU, exp. 138. De 1886 a 1892, 52 alumnos realizaron 11 452 trabajos.

[54] CESU, caja 9, exp. 175; GONZÁLEZ DE COSSÍO, 1976, pp. 327-343; VALADÉS, 1948, p. 1; *Ingeniería*, 1942, pp. 46-62.

gran parte a los Estados Unidos.[55] Emilio Dondé impartía clases de dibujo de composición. Realizó el proyecto para la construcción del Palacio Legislativo y construyó el Café Colón. Antonio Rivas Mercado decoró, entre otras obras, el Salón Panamericano del Palacio Nacional y construyó el teatro de Guanajuato. Ofrecía las clases de dibujo arquitectónico y de máquinas. A Manuel Marroquín y Rivera, quien impartía vías de comunicación fluviales y obras hidráulicas, se le encomendaron los estudios relativos a obtener agua potable para la ciudad de México. Joaquín Casasús, profesor de economía política, fue uno de los pilares de la economía porfirista; actuaba como asesor, analizando los presupuestos anuales de la nación. Escribió el Código de Comercio y varias obras de carácter financiero. Intervino en el establecimiento de varios bancos y era apoderado de las más importantes empresas ferrocarrileras y las industrias de transformación más poderosas. Miguel Bustamante, catedrático de mecánica aplicada y de mineralogía, geología y paleontología, obtuvo su título de ingeniero de minas y metalurgista en 1890. En 1894 empezó a dar su cátedra y sustituyó los textos de la escuela francesa por los alemanes "que indudablemente en estos ramos de las ciencias naturales son sin disputa los más adelantados". Él mismo escribió su texto en español aduciendo que muchos estudiantes no entendían bien el alemán y le propuso al gobierno que se imprimieran 500 ejemplares y se vendieran baratos, pero éste se opuso porque no lo consideró "suficientemente bueno".[56] Conforme la Escuela de Ingenieros empezó a cambiar la tendencia francesa por la americana en sus planes de estudio, los libros de texto también reflejaron esta evolución. Al principio dominaron los franceses pero en la primera década del siglo XX había catorce publicados en inglés, ocho en francés, cuatro en español y ninguno en alemán (ver Anexo 4).

IMPULSO AL ESTUDIO Y A LA PRÁCTICA EN EL EXTRANJERO, 1902-1910

El año de 1902 se considera clave en la enseñanza de la inge-

[55] *Memoria administrativa*, 1903, p. 1-32.
[56] CESU, caja 9, exp. 166.

nería. Se intentan precisar más los estudios evitando conocimientos muy teóricos; se mantienen las mismas especialidades de la última reforma de 1897, pero se llevan a cabo algunos cambios, no tanto en las materias, sino en la organización de las mismas. Se introducen dos cursos de ingeniería civil y se aumentan las prácticas, realizándolas dos días a la semana, además de varios meses al fin del año escolar y al terminar la especialización.[57]

Para el año de 1904 se inscribieron 203 alumnos (50 más que la década anterior, de los cuales 136 estudiaban ingeniería civil, 22 minas, industrial 1, geógrafo 3, topógrafo e hidrógrafo 23, ensayador 5 y metalurgista 2)[58] y en 1908, 200 alumnos. No obstante, en esta época no hubo incremento de nuevos profesionistas pues sólo se recibieron un promedio de 12 al año, aumentando notablemente los ingenieros civiles y disminuyendo los topógrafos.[59] (Compárense los números de las diferentes especialidades en el Anexo 1.) Recordemos que en 1897 la especialidad de caminos, puertos y canales se fusionó con la de ingeniero civil, por lo que desde fines de la década de 1890 esta es la especialización más popular, "tanto por ser la que se puede estudiar con mejores elementos teóricos y prácticos, cuanto por presentar mayor expectativa de lucro en el ejercicio profesional".[60]

Es de extrañar la poca o nula popularidad de las especialidades de ingeniero geógrafo, electricista e industrial (ningún profesionista en estas áreas en 20 años, salvo un industrial). El Director de la Escuela opinaba que estas carreras tendrían muchos adeptos cuando se establecieran "todos los laboratorios y gabinetes que exige la enseñanza práctica de la electricidad, la mecánica y la química

[57] Dublán y Lozano, 1876-1904, xxxiv, p. 61. Al menos para la ingeniería civil, la práctica final se podía llevar a cabo de manera remunerada en empresas privadas o públicas, interviniendo en la formación de proyectos o bien en la construcción de obras. Pani, 1950, i, p. 44.

[58] CESU, caja 10, exp. 202.

[59] Cada año se recibían un promedio de 10 ingenieros civiles y de las demás especialidades de uno a tres. En 1910 estaban inscritos 233 alumnos de los cuales 189 estudiaban ingeniería civil. *Boletín*, 1910, xv, p. 368.

[60] CESU, caja 11, exp. 210. Alocución del director de la Escuela de Ingenieros al inaugurarse las clases del año escolar de 1908.

industrial''.[61] De cualquier manera, era absurdo mantener esas especialidades con tan pocos estudiantes.[62]

En esos años hubo una polémica sobre el modo y el tiempo en que debería haber exámenes y tuvo tanta trascendencia que desembocó en la ley del 17 de diciembre de 1908. Intervinieron tanto el sector magisterial de la misma Escuela, como las autoridades de Educación Pública del gobierno federal. En 1905 el Director de la Escuela se lamentaba que los estudiantes tuvieran la facilidad de presentar el examen de cualquier curso cuando ellos quisiesen, sin la necesidad de pasar de un año a otro de manera subsecuente.[63] Se reflexionó sobre la forma poco pedagógica de evaluar los conocimientos del estudiante anualmente, sustituyéndola por cuatro ''reconocimientos'' anuales, cuyas calificaciones posibles eran del cero al cuatro que se promediaban al finalizar el año escolar. Se requería el promedio de uno[64] como mínima calificación necesaria para pasar al siguiente curso. Por otra parte, se sugirió que se estableciera un examen de admisión a fin de evitar los inconvenientes de la falta de preparación matemática.[65] Los que ingresaban a la Escuela de Ingenieros, ''a pesar de haber sido iniciados en todas las ciencias, fracasaban en una operación aritmética, en la solución de un problema de segundo grado, o en la integración de una ecuación diferencial de las más sencillas''.[66] También se reflexionó sobre lo absurdo que era que los alumnos de todas las especialidades llevaran el curso de matemáticas superiores, cuando sería más adecuado que cada carrera tuviera su propio programa.[67] Los alumnos de la provincia se distinguían por una mejor preparación

[61] CESU, caja 11, exp. 210.

[62] *Boletín* 1910, XV, p. 366. En 1909 se inscribieron 80 alumnos, de los cuales sólo se examinaron 52.

[63] CESU, caja 10, exp. 202.

[64] CESU, caja 11, exp. 217; artículos 5-10, 15, 35, 36 del decreto de 17 dic. 1908.

[65] *Revista Positiva*, 1907, VII, p. 693.

[66] LÓPEZ PORTILLO Y ROJAS, 1975, p. 340.

[67] *Revista Positiva*, 1907, VII, p. 698. Esta crítica fue seguramente producto del decreto del 4 dic. 1906 que reformó el curso de matemáticas superior. DUBLÁN Y LOZANO, 1876-1908, XXXIX-1, pp. 43-49.

matemática, resultado natural de la selección que se hacía en sus estados para enviarlos a la capital.[68] De 196 alumnos inscritos en 1907, 86 provenían de todas las entidades de la República (inclusive uno de Honduras), para disminuir en 1909 a 36 (uno de Honduras, uno de Colombia, otro del Colegio de Santa Clara en California, EUA)[69] Si bien existían otras escuelas de ingeniería en los estados,[70] muchas cerraron por falta de estudiantes.

Desde fines del siglo pasado se introdujo una modalidad interesante en la Escuela de Ingenieros: el perfeccionamiento de estudios técnicos en el extranjero. A partir de 1902 se incrementó el número debido a la reforma educativa del mismo año cuyo artículo 29 establecía que los alumnos que hubiesen obtenido su título con buenas calificaciones podían ser becados por el gobierno.[71]

A los alumnos pensionados en el extranjero se les exigía un informe mensual minucioso. Se les otorgaba una beca de 30 dólares mensuales, que perdían de no mandar dicho informe. Entre los alumnos más brillantes estuvo Julio Aceves, quien estudió y terminó la carrera de ingeniería eléctrica en la Universidad de Columbia en Nueva York, obteniendo muy buenas calificaciones. Aprovechó sus vacaciones para visitar las "casas de fuerza" del Interborough Rapid Transit Railway. Tuvo la oportunidad de llevar cursos con M. Pupin, inventor de muchos aparatos para el uso de la telefonía y la telegrafía sin hilos.[72]

Los hermanos Francisco, Manuel y Juan Francisco Urquidi estudiaron ingeniería en el extranjero. El primero estudió en París, en la Escuela Central de Artes y Manufacturas donde obtuvo el título de ingeniero industrial. En la Escuela Superior de Electrici-

[68] CESU, caja 9, exp. 181.

[69] CESU, caja 10, exp. 201; caja 9, exp. 220.

[70] En 1900 había en Guanajuato, Hidalgo, Querétaro y San Luis Potosí. Bazant, 1982, Anexo 2; pero ya se habían clausurado en Nuevo León, Aguascalientes, Estado de México, Oaxaca, Zacatecas, Puebla, Sinaloa y Jalisco, pp. 171-174.

[71] Dublán y Lozano, 1876-1904, xxxiv, p. 67; reforma de 7 de enero de 1902.

[72] AGNM, ramo *Justicia*, caja 195, exps. 4 y 7. Su expediente contiene todos sus exámenes de la Universidad —cada uno con 10 hojas— y muchos cuadernos de prácticas.

dad, para la cuál tuvo que enfrentarse a un difícil concurso de oposición, completó su instrucción en ingeniería eléctrica, rama técnica de su mayor interés. Becado por el gobierno mexicano, salió del país en 1895 cuando tenía 21 años y regresó diez años más tarde. Tuvo problemas con su beca debido a que el gobierno le mandaba al principio 50 pesos en oro, después le enviaron la misma cantidad en plata, quedando reducido el valor de la pensión a la mitad. Además, afirmaba Urquidi, el reglamento de dicha escuela exigía hacer viajes a establecimientos industriales, lo cual aumentaba sus gastos, por lo que pedía un incremento en su asignación. Es posible que debido al éxito en sus estudios el Presidente le haya autorizado los 100 pesos mensuales en oro. En 1904, Urquidi sufrió un atraso en el pago de la beca. Presionado por las circunstancias, le escribió a Sebastián B. de Nior, ministro de México en Francia, suplicándole que éste le escribiera al ministro de Educación, Justo Sierra, para que le proporcionara los mil francos que debía a la Escuela de Electricistas, pues de otro modo tendría que regresar a México. Después se supo que México le había suspendido la pensión porque durante mucho tiempo no se tuvieron noticias que comprobaran sus estudios, y además llegaron informes extraoficiales ''que el alumno Urquidi trataba de establecerse en París sin que manifestara un modo especial su intento de regresar a México''. Finalmente el gobierno le mandó los mil francos que debía y a su regreso a México fue profesor de física y matemáticas en la Escuela de Ingenieros y el gobierno le comisionó la inspección de las instalaciones eléctricas de los establecimientos de la Secretaría de Educación Pública pagándole 100 pesos al mes.[73]

[73] AGNM, ramo *Justicia*, caja 195, exp. 2. En la Escuela Central de Artes y Manufacturas obtuvieron títulos también los siguientes mexicanos: en 1877 Luis Francisco Lajeur (metalurgista), en 1878 Flores Trujillo (civil), en 1882 Víctor Casour (metalurgista), en 1882 Eugenio Renaud (civil), en 1889 Mauricio de la Arena (civil), en 1889 Arteciga Fernández (civil) y Carlos Baldy (químico), 1890 Ernesto Madero (metalurgista), en 1892 Fernando Pinson (metalurgista), en 1894 Julio Pellotier (mecánico), en 1897 José Luis Veryan (metalurgista), en 1908 Pedro Huguenin (civil). De los 14 graduados, 9 tienen apellidos franceses, sin embargo todos nacieron en México (9 en el Distrito Federal). Datos comunicados por el Director de la Escuela Central, D. Grimm.

Manuel y Juan Francisco Urquidi estudiaron en Estados Unidos, el primero ingeniería eléctrica en Filadelfia y el segundo ingeniería civil en Boston. Juan Francisco logró entrar en 1900 a la preparatoria técnica de la Dear Academy en Franklin, Massachussetts, obteniendo el título de bachiller en junio de 1901; ingresó en septiembre del mismo año al Massachussetts Institute of Technology, para el cual tuvo que sustentar exámenes de admisión en álgebra, geometría, alemán, francés y dibujo. El Director de dicho Instituto lo eximió de historia y de redacción, conocimientos innecesarios (a su criterio posiblemente) para un extranjero. Las carreras técnicas en este Instituto duraban cuatro o cinco años, dividido cada uno de ellos en dos semestres. Durante el primer semestre se cursaban materias comunes para todas las especialidades: álgebra, trigonometría, química, laboratorio de química, dibujo mecánico, dibujo libre, francés o alemán, retórica, redacción y ciencia militar. A partir del segundo semestre empezaban las materias específicas de cada especialidad.[74] Con la salvedad de las últimas tres materias, los estudios eran iguales, aunque más completos, a los de la Universidad de Princeton (ver Anexo 3); sería interesante analizar ambos planes de estudios en su totalidad. En este Instituto, de tanto prestigio entonces como en la actualidad, también estudió ingeniería de 1899 a 1902 Jaime Gurza Fernández, sobrino de Leandro Fernández. Originario de Durango, se especializó en Estados Unidos porque su familia opinaba que se debería ir a la ciudad de México porque las universidades estaban contaminadas del ateísmo positivista. Interesándose en la economía, escribió un tratado sobre el patrón oro, mismo que sirvió para que participara con José Ives Limantour en la reforma monetaria para establecer el talón oro en 1905.[75]

Manuel Stampa regresó de París en 1907 donde se graduó como ingeniero civil y electricista. Fue comisionado para impartir la cátedra de electricidad en la Escuela de Artes y Oficios. Stampa escribió el primer libro mexicano sobre la materia: *Lecciones* de elec-

[74] Cartas del 12 de agosto y de diciembre de 1910 de Juan Francisco en Boston y en Franklin, Mass. enviadas a Francisco a París.

[75] Información de Francisco Arce Gurza.

tricidad industrial profesadas en la Escuela Nacional de Artes y Oficios para hombres de México.[76]

Con recursos propios hubo también varios estudiantes mexicanos en el extranjero. Enrique Ibáñez fue a la Universidad de Princeton en 1889 a estudiar ingeniería civil.[77] La carrera en esa universidad duraba cuatro años y era indispensable tener una buena preparación matemática. Las materias estudiadas eran: mecánica racional y aplicada, teoría de máquinas, mecánica experimental, planeación y construcción de trabajos de ingeniería. Esta última materia era la única que requería práctica; recordemos que en la escuela del mismo ramo en el Distrito Federal la práctica era con todas las materias. Al terminar la carrera en esta universidad era necesario presentar una tesis que consistía en el diseño o bien en la revisión de alguna máquina especial.[78] Después de obtener su título, Ibañez regresó a México a vivir en su hacienda. Desgraciadamente, murió de neumonía en 1896.

Estudiaron ingeniería eléctrica en la Universidad de Harvard tres estudiantes de la provincia mexicana: Enrique Gallardo Cuesta, de Guadalajara, quien estudió de 1902 a 1905; Arturo González Cerda, de Morelia (estudiante especial) de 1905 a 1906; Primitivo Cámara Cáceres, de Mérida de 1902 a 1903 (también estudiante especial).[79]

Subsidiados por el gobierno hubo algunos estudiantes que fueron a los Estados Unidos a realizar sus prácticas. Carlos Sellerier, ingeniero de minas, visitó en 1909 las minas de carbón en Pittsburg, Pennsylvania, con el objetivo de conocer las causas que provocaban las explosiones.[80] Ricardo Monges, pasante de la Escuela de Ingenieros, realizó trabajos prácticos en el ferrocarril de Atchison, Topeka y Santa Fe. Tanto Monges como Salvador Medina estudiaron las obras de aprovechamiento de agua del Río Bravo, emprendidas por la compañía New Mexico, Texas, Río Grande Pro-

[76] MOTTS, 1973, p. 157.

[77] *Quin-Decennial*, 1908, p. 101. Véase el Anexo 3.

[78] *Catalogue*, 1892-1893, pp. 88-91.

[79] Datos comunicados por Barbara S. Meloni, Curatorial Archives, Harvard University Archives.

[80] *Memoria Fomento*, 1910.

ject. Gabriel Rubio realizó su práctica de ingeniería en las obras del Barge Canal del estado de Nueva York. Posteriormente, ambos visitaron las obras de captación de aguas de la ciudad de Nueva York.[81]

Para realizar prácticas de ingeniero civil, Fortunato Dozal visitó las instalaciones hidroeléctricas que la Compañía Eléctrica del Litoral Mediterráneo poseía al nordeste de Marsella. Estudió también las obras de irrigación en Italia, los ferrocarriles Goritz en Austria y el Sistema de Canales de Irrigación Cavour en el Piamonte. Ignacio Medina fue al puerto de Amberes en Bélgica para estudiar las obras de ensanche de dicho puerto.[82]

El gobierno de México solicitó al gobierno de Estados Unidos que le autorizara enviar a alumnos de la Escuela de Ingenieros para realizar sus prácticas en Estados Unidos. William Taft contestó que dichos estudiantes podían trabajar tanto en ese país como en Panamá realizando obras de irrigación, ferrocarriles y canales. Inmediatamente se enviaron algunos alumnos a las obras del Canal de Panamá. La ley americana del primero de mayo de 1874 prohibía que las secretarías de estado o funcionarios del gobierno de los Estados Unidos aceptaran para el gobierno servicios gratuitos, como en este caso lo sería el trabajo de los alumnos de la Escuela de Ingenieros. Se accedió pagar a los estudiantes mexicanos cuando se considerara conveniente o necesario, pero no gozarían de los mismos privilegios que los ingenieros americanos, como alojamiento, asistencia médica, hoteles y alimentos.[83]

A pesar de la buena preparación académica de los estudiantes mexicanos, sumada a un plan exhaustivo de prácticas, a las facilidades que el gobierno concedió a los estudiantes sobresalientes para que fueran tanto a estudiar en el extranjero, como a realizar las prácticas de sus respectivas especialidades, fue notoria la predilección que se dio a los ingenieros extranjeros para que trabajaran en México. Los profesionistas formaban una élite de sólo un 0.55%[84] de la población total; sin embargo, a pesar del número tan limita-

[81] AGNM, ramo *Justicia*, caja 195, exps. 9, 11, 13.
[82] AGNM, ramo *Justicia*, caja 195, exps. 5, 12.
[83] AGNM, ramo *Justicia*, caja 195, exp. 6.
[84] Bazant, 1982, p. 132.

do, era difícil encontrar empleo y muchos tenían que desempeñar otro tipo de trabajo. Debido a esto los ingenieros formaron una sociedad a la cual podían ingresar todos los que tuvieran título de la Escuela Nacional o del extranjero, y se les ayudaba a buscar empleo.[85] La Sociedad de Alumnos creada en 1908, cumplía la misma función.[86] Ya mencionamos que varios de los maestros ocuparon puestos en el gobierno; los que estudiaron y realizaron sus prácticas en el extranjero llegaron a México para trabajar como profesionistas en el sector público. Sin embargo, el mismo gobierno prefirió, en algunos casos, a ingenieros extranjeros.

En el campo profesional México era un país propicio para desarrollarse. Para que un extranjero pudiera ejercer en la República requería del título de su país de origen, que debía legalizar pasando un examen profesional. Si el título del interesado provenía de una universidad de "reconocida autoridad" se le eximía del examen. En un estudio anterior vimos que los profesionistas extranjeros ganaban generalmente más que los mexicanos y bastaba tener nombre extranjero para hacerse de una buena clientela.[87] La élite mexicana (formada en gran parte por los extranjeros) compartía el criterio del gobierno en lo referente al trato preferencial hacia el extranjero. Los grandes capitales traídos del exterior eran necesarios para el enriquecimiento de la República y justificaban esta actitud.

En 1903 había varios ingenieros norteamericanos ejerciendo su profesión en la capital aunque hay contradicción en los números: en la guía americana *The Massey Blue Book of Mexico* aparecen 91 ingenieros de los cuales 19 tienen nombre y apellidos en inglés; en cambio en el *Directorio de vecinos de la ciudad de México* había 183 ingenieros en cuya relación (salvo uno o dos nombres) no están los nombres extranjeros de la guía anterior. ¿Trataría de proteger a los ingenieros mexicanos?[88] Sin embargo, el censo de 1900 nos di-

[85] CESU, caja 11, exp. 218. Esta sociedad fundó la revista *Ingeniería* en el mismo año; la Facultad de Ingeniería la sigue publicando.

[86] AGNM, Archivo Francisco Bulnes, caja 23, exp. 1.

[87] BAZANT, 1982. Sobre todo en las profesiones técnicas y en la medicina.

[88] MASSEY-GILBERT, 1903, pp. 332-335; PRANTL y GROSO, 1901, pp.

ce que había 884 ingenieros, más que de ninguna otra profesión, incluyendo abogados.[89]

Las compañías extranjeras preferían emplear ingenieros de sus mismos países, por tener más experiencia de trabajo, por más confianza, por espíritu de fraternidad, por afinidad en las costumbres, por hablar el mismo idioma. El Consejo de Educación Pública opinaba en 1906 que dichas compañías preferían emplear ingenieros extranjeros porque eran más competentes. Si los mexicanos estuvieran mejor preparados, afirmaba, estas compañías los emplearían, pues saldrían más baratos. La crítica básica del Consejo se dirigía al plan de estudios, que era demasiado teórico, por lo que había "fracasado en producir hombres capaces para resolver los complicados problemas de la sociedad".[90] Debido a esta constante insistencia, la parte práctica de la enseñanza fue aumentando con los años, hasta convertirse en la parte medular de los estudios.[91] Otros opinaban que la preferencia de dar empleo al "competidor americano"[92] se debía a su larga experiencia y que las constantes "acerbas críticas" a la Escuela tenían "algo de despecho y la tendencia general a no echarnos la culpa de nuestros fracasos, y a buscar la causa de éstos fuera de nosotros mismos".[93] Se decía que no era cierto que los norteamericanos prefirieran a sus paisanos *per se*, sino que buscaban el mayor rendimiento en sus empresas y no empleaban a los mexicanos porque no mostraban las aptitudes suficientes.[94] Los mismos extranjeros que visitaban nuestro país se sorprendían de esta preferencia; era un "verdadero suicidio nacio-

---

326-328. GONZÁLEZ NAVARRO, 1956, p. 35. En 1900 había en el Distrito Federal 2 117 norteamericanos, 1 671 franceses, 6 302 españoles, 785 alemanes y 596 italianos. *Resumen general*, 1905, pp. 36-41.

89 BAZANT, 1982, Anexo 6. En 1900 se llevó a cabo un censo general de toda la república y del cual se ha obtenido esta cifra. No obstante, el número nos parece exagerado si analizamos el Anexo 1; es probable que en esta cifra estén incluidos los ingenieros extranjeros. También es posible que si bien eran ingenieros, ejercieran otras profesiones.

90 *Boletín*, 1906-1907, p. 405.

91 *Revista Positiva*, 1907, p. 692-693.

92 *Boletín*, 1906, p. 411.

93 DUMAS, s.f., II, p. 708.

94 Carta de Francisco a Manuel, 20 de mayo de 1904.

nal'' ofrecer concesiones de tierras y dar empleo a ingenieros extranjeros. ¿Cómo era posible que Emilio Bernard fuera a Europa a contratar ingenieros para construir el Palacio Legislativo habiendo tan buenos ingenieros mexicanos?[95]

Los múltiples cambios a los planes de estudio no cumplieron su objetivo inicial de simplificarlos ni de reducirlos. Las varias reformas a los planes de estudio de 1883 (cuando la Escuela formó parte de Fomento y a pesar de su promoción no se produjeron grandes mejoras), de 1897 y de 1902 no muestran cambios radicales. Si bien la crítica constante se relacionaba a un plan de estudios demasiado ambicioso, ésta no logró disminuirlo, sino que por el contrario se aumentó la parte práctica y en resumidas cuentas el ciclo escolar. La experiencia académica en el extranjero de los hermanos Urquidi corrobora, en el plano personal, las críticas interminables que se le hicieron al plan de estudios de la Escuela de Ingenieros en el Distrito Federal. Francisco se lamentaba de que en Europa los estudios eran demasiado teóricos y ''ningún ingeniero que de ellas sale, está en aptitud de emprender un trabajo práctico, sin adquirir experiencia personal que el cúmulo de materias a estudiar y el muy ligero conocimiento práctico de aparatos y manejo de ellos''.[96] Además, advertía que los estudios americanos tenían fama en Europa. Por otra parte, Juan Francisco, admiraba sobre todo el sentido práctico de los americanos. ''. . . este es el país práctico por excelencia. . . trabajador por afición y naturaleza y libre y rico por consecuencia''.[97]

Toda la problemática y debates dirigidos a la metodología no produjo sino cambios mínimos en las especialidades de la ingeniería. El proceso de búsqueda hacia un equilibrio en el conocimiento tardó varios lustros en fraguarse, cuando la influencia americana permeaba cada vez más la atmósfera social mexicana y suplía a la francesa tan intricada. La manera práctica de contemplar los estudios de los norteamericanos fue filtrándose en el medio académico mexicano. Tanta teoría resultaba superflua a la hora de enfrentarse a un problema técnico que requería de una solución práctica.

[95] Carta de Juan Francisco a Francisco Urquidi, 12 de agosto de 1900.
[96] *Boletín*, 1906, p. 410.
[97] *Boletín*, 1910, p. 411.

No se trataba tampoco de que la práctica desplazara totalmente a la teoría, sino que la teoría fuera menos abrumadora y fuera apreciada conjuntamente con la práctica. El plan de estudios de ingeniería civil de la Universidad de Princeton en el año 1892-1893 prueba el punto que venimos considerando. Es de una simplicidad asombrosa. Por ejemplo, para los cursos de ciencia básica como el álgebra, geometría analítica, cálculo, etc., a cuyo aprendizaje se consagraba en México todo un año escolar (que además ya se había estudiado en la preparatoria), en Princeton ofrecían sólo un curso de matemáticas durante dos años (ver Anexo 3). Si comparamos ambos planes de estudio (obsérvese en el Anexo 2 la especialidad de ingeniería civil, la más popular y adecuada a su programa de estudios), podemos apreciar que algunos cursos que se llevaban en el primero y segundo año en Princeton ya se habían cursado en la preparatoria en México, como los idiomas y la química. De hecho, la especialidad surgía en el tercer año (*junior year*), cursada exclusivamente durante dos años, comparada con cinco años en México, más uno de práctica obligatoria. Es claro que el plan de estudios mexicano era mucho más completo y especializado, pero finalmente lo que importaba era la aplicación práctica de los estudios. Obsérvense algunos casos:

> . . . El ingeniero electricista después de haber consumido nueve años en estudios teóricos, resulta con menor competencia para las aplicaciones que un artesano electricista. Un químico industrial, después de haberse asimilado un voluminoso texto clásico, no puede analizar un vino, una droga, o cualquier otro producto de la industria. Nada se diga del ingeniero industrial, que después de grandes y dilatados estudios sobre mecánica racional, se encuentra perplejo para instalar los motores y la maquinaria de una fábrica de hilados o de azúcar . . .

Estos ejemplos nos ilustran otra de las críticas que se le hacía a la parte libresca del plan de estudios en la Escuela de Ingenieros. El aprendizaje empírico era muchas veces suficiente para el empleo de recursos humanos calificados: un albañil sin ninguna preparación académica podía desempeñar, en varias circunstancias,

el trabajo de un ingeniero civil, que había estudiado seis años en la universidad. Sin embargo, es claro que una carrera técnica de cinco años (más cinco anteriores de preparatoria) con ese nivel de estudios podía interesar sólo a un mínimo de mexicanos. Si las especialidades de ingeniería hubieran sido planeadas de una manera más realista, digamos en dos años, hubiera seguramente aumentado el número de estudiantes. Pero es posible, que también estos egresados hubieran tenido el mismo tipo de problemas para encontrar empleo. El verdadero meollo estaba en que por un lado se impulsaban las obras de infraestructura y por el otro estas obras las llevaban a cabo los extranjeros, al menos en los puestos elevados. De hecho, había una incongruencia entre la política económica y la política educativa. No coincidían los planes de una con los resultados deseados de la otra. El éxito real de la Escuela de Ingenieros consistió en la formación de ingenieros civiles quienes desempeñaron puestos en la administración pública y fungieron sobre todo como arquitectos, construyendo gran cantidad de obras públicas y privadas, ampliando sólo uno de sus objetivos que el gobierno porfirista se propuso lograr.

Anexo 1

ESCUELA NACIONAL DE INGENIEROS
ESPECIALIDADES TÉCNICAS
INGENIEROS TITULADOS

	Civil	*Ensayador y Apartador*	*Topógrafo e Hidromensor*	*Minas* (1)	*Caminos, Puertos y Canales* (2)	*Geógrafo*	*Telegrafista y Electricista* (3)	*Industrial* (4)	*Mecánico* (5)
1876—1880	13	11	6	11					
1881—1890	8	16	37	20	17	7	4	1	
1891—1901	8	15	75	34	46	1		1	
1902—1910	66	7	17	15	1	11			

FUENTE: Archivo del Centro de Estudios sobre la Universidad, caja 8, exp. 148; 224/231-419''890'' 2626 e ''Ingeniería'', *Revista de la Escuela Nacional de Ingenieros*, enero, 1942.

(1) En 1902 se implantó la carrera de metalurgista.

(2) Esta especialidad fue creada por decreto del 15 de febrero de 1883, en 1897 se fusiona con ingeniero civil.

(3) En el mismo año se creó la de telegrafista, quedando suprimida en 1889 para dar lugar a la de electricistas.

(4) Implantada en 1883.

(5) Esta especialización se creó en 1869.

Anexo 2

LEY DE ENSEÑANZA PROFESIONAL PARA INGENIEROS. SEPTIEMBRE 15, 1897

Ensayador y apartador de metales

Unico año: Química analítica y docimacia, mineralogía, economía política, práctica durante el año en el laboratorio de química y en la oficina docimástica de la escuela. Después de los exámenes correspondientes, práctica durante seis meses en la Casa de Moneda, de ensayes, apartado, amonedación, y administración de casas de moneda.

Topógrafo e hidrógrafo

1er año: Matemáticas superiores, comprendiendo trigonometría esférica, álgebra superior, geometría analítica y cálculo infinitesimal, topografía y legislación de tierras y aguas dibujo topográfico.

2º año: Hidrografía y meteorología, hidráulica en la parte correspondiente a la hidromensura, geometría descriptiva en lo relativo al conocimiento de los planos acotados, astronomía práctica, economía política, dibujo topográfico.

Al fin del primer año práctica de topografía y al fin del segundo de astromonía e hidromensura.

Electricistas

1er año: Matemáticas superiores comprendiendo trigonometría esférica, álgebra superior, geometría analítica y cálculo infinitesimal, geometría descriptiva, dibujo de máquinas.

2º año: Mecánica analítica, física matemática comprendiendo especialmente la termodinámica, el magnetismo, la electricidad y la electrometría, dibujo de máquinas.

3er año: Mecánica general aplicada, aplicaciones de la electricidad, economía política, dibujo de máquinas.

Al fin del tercer año y durante dos meses los alumnos harán prácticas de mecánica general aplicada; además práctica durante seis meses de las aplicaciones de la electricidad en los establecimientos industriales del ramo.

Geógrafo

1er año: Matemáticas superiores comprendiendo trigonometría esféri-

ca, álgebra superior, geometría analítica y cálculo infinitesimal, geometría descriptiva, topografía y legislación de tierras y aguas, hidrografía y meteorología, dibujo topográfico.

2º año: Mecánica analítica, geodesia y astronomía práctica, física matemática, comprendiendo con especialidad la termodinámica, el magnetismo, la electricidad y la electrometría, cálculo de las probabilidades y teoría de los errores, dibujo topográfico.

3er año: Astronomía general y física y mecánica celeste, hidráulica, geología, dibujo geográfico.

Al fin del primer año, práctica de topografía durante dos meses. En el segundo año y al fin del mismo, prácticas de astronomía. Durante el tercero y al concluir éste práctica de astronofísica. Al terminar la carrera, práctica durante un año en operaciones geodésicas y geográficas, siempre que el gobierno tenga emprendidos trabajos de éste género.

Ingeniero industrial

1er año: Matemáticas superiores, comprendiendo trigonometría esférica, álgebra superior, geometría analítica y cálculo infinitesimal, geometría descriptiva topografía y legislación de tierras y aguas, hidrografía y meteorología, dibujo topográfico y arquitectónico.

2º año: Mecánica analítica, física matemática, comprendiendo especialmente la termodinámica, el magnetismo, la electricidad y la electrometría, estereotomía, carpintería y estructura de hierro, dibujo arquitectónico y de máquinas.

3er año: Mecánica general aplicada, hidráulica, ingeniería sanitaria, estabilidad de las construcciones, procedimientos de construcción práctica y conocimiento y experimentación de materiales, dibujo de máquinas.

4º año: Construcción y establecimento de máquinas, aplicaciones de la electricidad, química aplicada a la industria, comprendiendo los procedimientos de análisis respectivos, economía política, dibujo de máquinas. Al fin del primer año, práctica de topografía durante dos meses. En el curso del segundo año, práctica de estereotomía, carpintería y estructuras de hierro. Al fin del tercer año, durante dos meses, práctica de mecánica general aplicada, y al terminar los estudios profesionales teóricos, práctica durante un año, de las aplicaciones industriales.

*Ingeniero civil**

1er año: Matemáticas superiores, comprendiendo trigonometría esfé-

* Se fusionó con lo que anteriormente era ingeniero de caminos, puentes y ferrocarriles.

rica, álgebra superior, geometría analítica y cálculo infinitesimal, geometría descriptiva, topografía y legislación de tierras y aguas, hidrografía y meteorología, dibujo topográfico y arquitectónico.

2º año: Mecánica analítica, estereotomía, carpintería y estructuras de hierro, física matemática, comprendiendo con especialidad la termodinámica, el magnetismo, la electricidad y la electrometría, dibujo topográfico y arquitectónico.

3er año: Mecánica general aplicada, hidráulica e ingeniería sanitaria, estabilidad de las construcciones, procedimientos de construcción práctica y conocimiento y experimentación de materiales, dibujo arquitectónico y de máquinas.

4º año: Vías de comunicación terrestres comprendiendo túneles, obras de arte y demás accesorios correspondientes, vías de comunicación fluviales y obras hidráulicas de toda especie, economía política, dibujo de composición.

Al fin del primer año práctica de estereotomía, carpintería y estructuras de hierro. En el transcurso del tercer año práctica de construcciones civiles, y al concluir el mismo práctica durante dos meses de mecánica general aplicada.

En el transcurso del cuarto año, asistencia a la clase de aplicaciones de la electricidad, durante el estudio de esta ciencia referente al transporte de fuerza y a la tracción.

Al terminar los estudios teóricos profesionales, práctica general de ingeniería civil, durante un año.

Ingeniero de minas y metalurgista

1er año: Matemáticas superiores, comprendiendo trigonometría esférica, álgebra superior, geometría analítica y cálculo infinitesimal, geometría descriptiva, topografía y legislación de tierras y aguas, hidrografía y meteorología, dibujo topográfico y arquitectónico.

2º año: Mecánica analítica, estereotomía, carpintería y estructura de hierro, física matemática, comprendiendo especialmente la termodinámica, el magnetismo, la electricidad y la electrometría, dibujo topográfico y arquitectónico.

3er año: Mecánica general aplicada, hidráulica e ingenieria sanitaria, estabilidad de las construcciones, procedimiento de construcciones, procedimiento de construcción práctica, y conocimiento y experimentación de materiales, dibujo de máquinas.

4º año: Química analítica y docimacia, mineralogía, geología y paleontología, economía política, dibujo de máquinas.

5º año: Laboreo de minas y legislación administrativa minera-

metalurgista, sobre todo, en lo concerniente a los metales de mayor explotación en el país. Este curso se dará en la Escuela Práctica de Pachuca.

Al finalizar el primer año, práctica de topografía durante dos meses. En el transcurso del segundo año, práctica de estereotomía, carpintería y estructura de hierro; y al final del mismo, en la Escuela Práctica de Pachuca, durante dos meses, práctica de topografía subterránea.

En el transcurso del tercer año, práctica en construcciones civiles, y al fin del mismo y durante dos meses, práctica de mecánica general aplicada. Durante el cuarto año, asistirán los alumnos a las lecciones que sobre electrometalurgia se den en la clase de aplicaciones de la electricidad; y al fin del mismo y durante dos meses, harán en la Casa de Moneda, la práctica de ensayes, apartado, amonedación y administración de casas de moneda. Al concluir los estudios y durante seis meses, visitarán los alumnos los centros mineros y metaluúrgicos más importantes de la República. A la vez harán su práctica de Geología.

FUENTE: DUBLÁN y LOZANO, 1876-1904, XXVII, pp. 342-345.

Anexo 3

CURSOS EN INGENIERÍA CIVIL DE LA UNIVERSIDAD DE PRINCETON

Primer Año (Freshman Year)

Primer Semestre	*Segundo Semestre*
Matemáticas	Matemáticas
Alemán o francés	Alemán
Dibujo gráfico	Francés
Química	Dibujo gráfico
Inglés	Química
	Geodesia

Segundo Año (Sophomore Year)

Matemáticas	Matemáticas
Alemán	Alemán
Francés	Francés

Geodesia	Geodesia
Mineralogía	Dibujo gráfico
	Inglés

Tercer Año (Junior Year)

Física	Física
Astronomía	Geología
Mecánica	Mecánica
Geodesia	Geodesia
Dibujo gráfico	Dibujo gráfico
	Economía política

Cuarto Año (Senior Year)

Inglés	Inglés
Astronomía	Religión
Mecánica	Mecánica
Construcciones	Construcciones
Dibujo gráfico	Dibujo gráfico

FUENTE: *Catalogue* 1892-1893, p. 97.

Anexo 4

LISTA DE TEXTOS PARA LOS CURSOS DE LA ESCUELA NACIONAL DE INGENIEROS PARA EL AÑO ESCOLAR DE 1907

Éléments de Mathématiques Supérieures. Hans Vogt.
Geometría Descriptiva. Elizalde.
Topografía. Francisco Díaz Cobarrubias.
Hidrografía. J. Pedrero.
Stéréotomie et Charpentes en Bois. Leroy.
Mechanics. An Elementary Text Book, Theoretical and Practical. Calzabrook.
Mécanique rationnelle. Delaunay.
Stabilité des Constructions. Pillet.
Treatise on Hydraulics. Merriman.
The Cleaning and Sewerage of Cities. Beaumeister.

Manual of Mineralogy. James Dwight Dana.
Petrology. Harker.
Paleontology. Woods.
Geology. Le Conte.
Manuel d'Analyse Chimique Qualitative et Quantitative. Charles-Remi Fresenius.
Notes on Assaying. Peyster Richetts.
Roads and Pavements. Spaulding.
Railroad Construction. W. Loring Webb.
Treatise on Wooden Trestle Bridges. Foster.
Bridge Design (III part). Merriman and Jacoby.
Manual of Irrigation Engineering. Wilson.
Économie Politique. Paul Beauregard.
Explotación de Minas. Carreón.
Métallurgie de l'or. Schnabel.
Metallurgy. Metallurgy of iron. Hiorns.
Électrométallurgie. Borghers.

FUENTE: *Boletín*, 1906, pp. 722-723.

SIGLAS Y REFERENCIAS

AGNM Archivo General de la Nación, México.

CESU Archivo del Centro de Estudios sobre la Universidad, Fondo Escuela de Ingenieros.

Anales

1898 *Anales de la Asociación de Ingenieros y Arquitectos de México*, México, Oficina Tipográfica de la Secretaría de Fomento.

Anuario

1901 *Anuario estadístico*, Secretaría de Fomento, Colonización e Industria.

BAZANT, Jan

1980 *Breve historia de México (1805-1940)*, México, Premiá Editora.

BAZANT, Mílada

1982 "La República Restaurada y el Porfiriato", en *Historia de las profesiones en México*, México, El Colegio de México y la Secretaría de Educación Pública.

Boletín de Instrucción Pública

1905 Tomo V, México, Tipografía Económica.

1906 Tomo VI, México, Tipografía Económica.

1907 Tomo VIII, México, Tipografía Económica.

1910 Tomo XV, México, Imprenta y Litografía Müller Hnos.

Catalogue

1892-1893 *Catalogue of the College of New Jersey at Princeton*, New Jersey, Princeton Press.

Comunicación

1877 *Comunicación del Ministerio de Justicia. Se reforma la ley de instrucción pública, en la parte relativa a la Escuela de Ingenieros.*

CRESPO Y MARTÍNEZ, Gilberto

1901 "La evolución minera", en *México, su evolución social*, México, J. Ballescá y Compañía, Sucesor, Editor. Tomo II.

Cuadro Sinóptico

1910 *Cuadro sinóptico informativo de la administración del señor general don Porfirio Díaz, presidente de la república*, México, Imprenta y Fototipia de la Secretaría de Fomento.

CHÁVEZ, Ezequiel

1902 "La educación nacional", en *México, su evolución social*, México, J. Ballescá y Compañía, Sucesor, Editor. Tomo I.

DOLLERO, Adolfo

1911 *México al día*, México, Librería de la Vda. de Charles Bouret.

DOMÍNGUEZ, Norberto

1907 "El porvenir de la carrera de ingenieros en México"

en *Boletín de Instrucción Pública*, México, Tipografía Económica. Tomo VIII.

DUBLÁN, Manuel y José María LOZANO

1876-1904 *Legislación mexicana o colección completa de las disposiciones legislativas expedidas desde la independencia de la República*, México, Imprenta del Comercio.

DUMAS, Claude

s.f. *Justo Sierra et le Mexique de son temps*. Tomo II.

El ferrocarril

1977 *El ferrocarril mexicano, 1877*, México, Edición privada de Cartón y Papel de México, S.A.

GONZÁLEZ DE COSSÍO, Francisco

1976 *Historia de las obras públicas en México*, México, Edición de la Secretaría de Obras Públicas.

GONZÁLEZ Y GONZÁLEZ, Luis

1976 ''El liberalismo triunfante'', en *Historia general de México*. El Colegio de México. Tomo III.

GONZÁLEZ NAVARRO, Moisés

1956 *Estadísticas sociales del Porfiriato*, México, Secretaría de Economía.

1973 *Historia moderna de México: El Porfiriato, La vida social*, México, Editorial Hermes.

Informe

1884 *Informe que rinde el director de la Escuela Nacional de Ingenieros correspondiente al año de 1882*, México, Oficina Tipográfica de la Secretaría de Fomento.

Ingeniería

1942 *Ingeniería, Órgano de la Escuela Nacional de Ingenieros*, Vol. XVI, número I.

LEÓN LÓPEZ, Enrique

1974 *La ingeniería en México*, México, Secretaría de Educación Pública. (SepSetentas, 134).

LÓPEZ PORTILLO Y ROJAS, José

1975 *Elevación y caída de Porfirio Díaz*, México, Editorial Porrúa.

MACEDO, Pablo

1901 "Comunicaciones y obras públicas", en *México, su evolución social*, México, J. Ballescá y Compañía, Sucesor, Editor. Tomo II.

Massey-Gilbert

1903 *The Massey-Gilbert Blue Book of Mexico.*

Memoria administrativa

1903 *Memoria administrativa y económica que la junta directiva del desagüe y saneamiento de la Ciudad de México presenta a la Secretaría de Gobernación, 1896-1903*, México, Tipografía de J.I. Guerrero y Compañía.

Memoria Fomento

1887 *Memoria presentada al Congreso de la Unión por el secretario de Estado y del despacho de Fomento, Colonización, Industria y Comercio de la república mexicana, Carlos Pacheco*, México, Oficina Tipográfica de la Secretaría de Fomento.

1910 *Memoria presentada al Congreso de la Unión por el Lic. Olegario Molina, secretario de Estado y del despacho de Fomento, Colonización e Industria de la república mexicana*, México, Imprenta y Fototipia de la Secretaría de Fomento.

Memoria Justicia

1899 *Memoria que el secretario de Justicia e Instrucción Pública, Lic. Joaquín Baranda presenta al Congreso de la Unión*, México, Imprenta del Gobierno en el ex-Arzobispado.

1902 *Memoria que el secretario de Justicia e Instrucción Pública, Lic. Justino Fernández presenta al Congreso de la Unión*, México, Antigua Imprenta de J.F. Jesús Sucesores.

México y las colonias extranjeras

s.f. *México y las colonias extranjeras en el centenario de la independencia, 1810-1910*, México, Bouligny Schmidt Sucs.

MOTTS, Irene Elena

1973 *La vida en la ciudad de México en las primeras décadas del siglo XX*, México, Editorial Porrúa.

NAVA OTEO, Guadalupe

1965 "La minería", en *Historia moderna de México: El Porfiriato, La vida económica*, Tomo I, México, Editorial Hermes.

NICOLAU D'OLWER, Luis

1965 "Las inversiones extranjeras", en *Historia moderna de México: El Porfiriato, La vida económica*, Tomo II, México, Editorial Hermes.

Palacio de Minería

1910 *Palacio de Minería. Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes, memoria descriptiva del Palacio de Minería formada por el sr. ing. y arq. don Manuel F. Álvarez, inspector de edificios de Instrucción Pública.*

PALAVICINI, Félix

1945 *México. Historia de su evolución constructiva*, México, Editorial"Lilaro, S. de R.L."

PANI, Alberto J.

1950 *Apuntes autobiográficos*, México, Editorial Porrúa.

PANI, Arturo

1961 *Alberto J. Pani. Ensayo biográfico*, México.

PARKER, Morris

1979 *Mules, mines and me in Mexico, 1895-1932*, Tucson, The University of Arizona Press.

PLETCHER, David M.

1972 *Rails, mines and progress: seven American promoters. In Mexico, 1867-1911*, Port Washington, N.Y. London, Kennikat Press.

RAMÍREZ, Santiago

1884 *Noticia histórica de la riqueza minera de México*, México, Oficina Tipográfica de la Secretaría de Fomento.

Reglamento

1877 *Reglamento a que deben sujetarse las dotaciones de los establecimientos de instrucción pública que dependen del Ministerio de Justicia*, México, 30 dic. 1877. Protasio Table, gobernador del Distrito Federal.

Resumen general

1905 *Resumen general del censo de la república mexicana a cargo del Dr. Antonio Peñafiel*, México, Imprenta y Fototipia de la Secretaría de Fomento.

Revista Instrucción

1896 *Revista de la Instrucción Pública Mexicana*, México.

Revista Positiva

1907 *Revista Positiva*, México, 1907, Tomo VII.

RICKARD, T.A.

1907 *Journeys of observation*, San Francisco, Dewey Publishing Company.

ROSENZWEIG, Fernando

1965 "La industria", en *Historia moderna de México*: *El Porfiriato*, *La vida económica*, Tomo I, México, Edit. Hermes.

SÁNCHEZ FLORES, Ramón

1980 *Historia de la tecnología y la invención en México*, México, Fomento Cultural Banamex.

TAMAYO, Jorge

s.f. *Breve reseña de la Escuela Nacional de Ingenieros*, editado por "Ingeniería".

VALADÉS, José C.

1948 *El porfirismo*, México, Editorial Patria.

VAUGHAN, Mary Kay

1982 *The state, education, and social class in Mexico 1880-1928*, DeKalb, Illinois, Northern Illinois University Press.

LECTURA PARA EL PUEBLO, 1921-1940

Engracia LOYO
El Colegio de México

A RAÍZ DE LA CREACIÓN de las escuelas "rudimentarias", último esfuerzo del Porfiriato por intentar una educación popular que fuera más allá de los centros urbanos, se volvió a poner en tela de juicio la conveniencia de solamente enseñar a leer y escribir.[1] Se consideraba que proporcionar a la población, tanto niños como adultos, única y exclusivamente los "rudimentos" de la educación (lectura, escritura y las operaciones básicas de la artimética), no sólo era inútil sino en ocasiones perjudicial; por una parte, si estos conocimientos no tenían ninguna aplicación práctica e inmediata se olvidaban fácilmente, por otra, el campesino adulto o el alumno en general perdía interés en aprender si no tenía oportunidad de aplicar sus conocimentos y si éstos no le reportaban ningún beneficio material. Asimismo, se cuestionaba la utilidad de enseñar a leer y escribir al pueblo pues, se decía, éste no tenía acceso a más lectura que el silabario o el libro de texto o, en el mejor de los casos, sólo tenía a su alcance obras de tan escaso valor que en nada acrecentaban su cultura ni le eran de utilidad alguna para su vida diaria.

Esta percepción de la realidad y de las necesidades educativas del país hizo que los más importantes educadores influyeran para

[1] La ley que estableció las escuelas rudimentarias entró en vigor el 1° de junio de 1911. Por medio de ella se facultaba al Ejecutivo para establecer escuelas en toda la República en las que se enseñaría, sin distinción de sexo ni edad, lectura, escritura y las operaciones básicas de la aritmética. Esta ley suscitó una enconada polémica. Sobre ella ver *Una encuesta sobre educación popular* de Alberto J. Pani realizada en 1912. Numerosos educadores, maestros, autoridades y público en general respondieron a la invitación de Pani de dar su opinión sobre las dificultades de la difusión de la enseñanza popular. El resultado fue la *Encuesta* publicada en 1918. Véanse las explicaciones sobre siglas y referencias al final de este artículo.

que la escuela mexicana de los años veinte, particularmente la escuela rural, se centrara en el desarrollo de la comunidad y tuviera como objetivo más que "instruir" enseñar a "vivir", en el sentido más amplio del término.

En el periodo comprendido entre 1920 y 1940 el gobierno realizó una importante labor editorial como respuesta a la inquietud de proporcionar al pueblo lecturas útiles e interesantes que al mismo tiempo que acrecentaran su cultura y garantizaran la continuidad de su educación, sirvieran también al maestro, en especial al maestro rural, como guía y ayuda en su nueva tarea de relacionar la escuela con la vida. Sin embargo, la labor editorial sirvió también a otros propósitos: como elemento de la tarea educativa formó parte de la política de concesiones de los llamados gobiernos revolucionarios a un pueblo que era ya imposible desatender y que además podía representarles una nueva fuerza de apoyo. Por otra parte, en estos momentos en que se buscaba la reconstrucción y el avance del país, el gobierno veía a la población iletrada como un verdadero lastre y consideraba de suma importancia impartirle una educación básica que le permitiera participar en el desarrollo nacional. Enseñar al pueblo a leer y escribir y proporcionarle lectura era indispensable para entablar comunicación con él e imponer un mínimo común de ideas y valores.

ANTECEDENTES

La creación de la Secretaría de Educación Pública en 1921, en el gobierno de Álvaro Obregón, es el punto de partida de una verdadera revolución en el campo editorial; el gobierno inició entonces, en forma sistemática, la ambiciosa tarea de tratar de proporcionar lectura al pueblo.

Sin embargo, unos años antes se habían dado los primeros pasos en esa dirección. Poco después de que se suscitara la polémica sobre las escuelas rudimentarias, Félix Palavicini, oficial mayor encargado de la Secretaría de Instrucción Pública durante el gobierno de Carranza, creó dentro de ella el Departamento Editorial (en 1917). Se buscaba fomentar la publicación de folletos escritos en forma amena y sencilla sobre temas de interés general y que se ven-

dieran a precios bajos para que pudieran ser comprados ''hasta por los más humildes''.[2] Consideraba Palavicini que de esta forma se popularizarían ''las ideas buenas'' y se extendería el gusto por las ciencias y las artes. Creía también conveniente que el gobierno editara los textos escolares, que eran negocio jugoso de editores y libreros pues así, además de bajar su precio, se aseguraría que su contenido estuviera de acuerdo con el espíritu nacionalista que apuntaba en todos los órdenes y dejarían de ser foco de odios y divisiones, ya que cada autor les imprimía la orientación que deseaba.[3]

La Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes fue suprimida el mismo año de 1917 y la educación quedó de nuevo en manos de los ayuntamientos —como durante buena parte del siglo XIX—; sin embargo, según señaló el presidente Carranza en su informe de gobierno, el Departamento Editorial continuó trabajando activamente como dependencia de la Dirección General de Bellas Artes, imprimiendo libros, folletos y boletos.

VASCONCELOS ENSEÑA A LEER Y PROPORCIONA LECTURA

Durante el interinato de Adolfo de la Huerta en 1920 se reorganizaron y ampliaron las funciones de la Universidad Nacional, y se encargó a ésta coordinar la educación del país ante el deterioro que las escuelas sufrieron mientras estuvieron manejadas por los ayuntamientos. José Vasconcelos, al asumir la rectoría tenía ya como meta construir un sistema de educación nacional que beneficiaría a toda la población; para ello era necesario crear una nueva Secretaría de Educación Pública, esta vez con jurisdicción en todo

[2] PALAVICINI, s/f, p. 224.

[3] GAMIO, 1918, p. 293. La creación de este Departamento Editorial y sus planes de trabajo fueron aplaudidos por varios educadores prominentes, entre ellos Manuel Gamio, entonces director del Departamento de Antropología de la Secretaría de Industria y Fomento; en su libro *Forjando patria* dedicó un capítulo a señalar los beneficios de dicha obra que permitiría divulgar los conocimientos por medio de la edición de libros, folletos y publicaciones que además de suministrar enseñanzas prácticas, tendrían un precio muy bajo.

el país. Tenía además en mente un plan educativo perfectamente delineado. Este plan, impregnado de sus propias convicciones y experiencias en educación popular[4] era, en varios aspectos, una respuesta a las inquietudes del momento expresadas por muchos educadores, pero estaba también inspirado en la labor educativa y cultural llevada a cabo en Rusia inmediatamente después de la revolución bolchevique. Las primeras acciones de Vasconcelos siguieron la huella de Gorki y Lunatcharsky: enseñar a leer y escribir a toda la población y simultáneamente darle que leer.[5]

Así, inició desde la rectoría una campaña alfabetizadora sin precedentes, que alcanzó proporciones de una verdadera cruzada nacional y simultáneamente logró que los Talleres Gráficos de la Nación pasaran al Departamento Universitario. Por medio de una serie de circulares que envió desde la Universidad, hizo un llamado al ciudadano instruido para que colaborara con el gobierno, exhortándolo a salvar al país del enorme peligro que representaba la ignorancia, ya que más del 80% de la población era analfabeta. El dinamismo y el celo del rector contagiaron al pueblo y la movilización fue inmediata.[6] La campaña, que repercutió en toda la República, continuó con el mismo ímpetu durante los tres años que duró la gestión de Vasconcelos como jefe de la flamante Secretaría de Educación Pública. Simultáneamente se establecieron escuelas rudimentarias en centros fabriles y se enviaron maestros al campo con el fin de enseñar el castellano a los indígenas y a los campesi-

[4] Cuando asumió la rectoría Vasconcelos tenía ya una amplia trayectoria en educación popular. Por ejemplo, como miembro del Ateneo de la Juventud participó en la creación de la Universidad Popular cuyo objetivo había sido abrir las puertas de la Universidad a las clases trabajadoras. Desempeñó también brevemente el cargo de director de la Escuela Nacional Preparatoria con Carranza, y fue encargado del Ministerio de Educación Pública en el Gobierno de la Convención.

[5] En Rusia, país que como México contaba en 1918 con millones de analfabetas y que carecía de un sistema de educación popular, se llevó a cabo una vasta campaña de alfabetización y al mismo tiempo una amplísima difusión del libro que incluía la publicación y traducción de millones de ejemplares, de clásicos rusos y universales. FELL, 1980, p. 9.

[6] Véase por ejemplo VASCONCELOS, 1950, p. 26, LLINÁS ÁLVAREZ, 1978, p. 148, *Boletín*, 1922, T. I, p. 83-103.

nos lectura, escritura y las cuatro operaciones fundamentales de la aritmética, así como la práctica de algunos cultivos "para inspirar a los campesinos el amor a la tierra".[7]

Sin embargo, esta campaña de educación básica no se llevó a cabo en la forma que inicialmente la planearon las autoridades educativas. Una gran parte de la población rural no se interesó en ella, pues, como bien habían señalado tantos educadores, no vio ninguna utilidad en aprender a leer y escribir. El *Boletín* de la Secretaría de Educación explicaba así esta indiferencia: "los pueblos que carecen de tierra conceptúan la educación de suma importancia para su porvenir, pero entienden que mientras no se resuelva su situación económica les será imposible vencer el problema educativo exponiendo que tienen que trabajar todos los miembros de la familia para subsistir".[8] Por otra parte, los pueblos que poseían tierras no sólo respondieron con entusiasmo si no que no se conformaron con solamente aprender a leer y escribir. Algunos campesinos recorrían hasta cinco kilómetros diarios para recibir educación y se congregaban alrededor del maestro, un verdadero misionero, a quien pedían todo tipo de enseñanzas útiles. Ellos mismos cooperaban en la edificación del recinto escolar e incluso cedían muchas veces el terreno para edificarlo.

Las autoridades educativas por su parte, impulsaron la creación de La Casa del Pueblo, —escuela para las comunidades campesinas— y de las Misiones Culturales, cuerpo ambulante de maestros que tenían como tarea preparar a los maestros rurales en sus nuevas actividades. Estas incluían ayudar a los campesinos a resolver los problemas prácticos de su vida diaria, enseñar no sólo el alfabeto sino las industrias propias de la región y ser promotores de una vida más sana en todos los órdenes.

Tanto la escuela rural como la escuela urbana comenzaron a seguir los lineamientos de la "escuela de acción" promovida en el extranjero por John Dewey y Ovide Decroly. Este método que rechazaba la educación libresca o verbalista para llevar al niño a "aprender haciendo", a aprender por medio de sus propias experiencias, debería transformar al maestro dogmático y autoritario

[7] *Boletín*, sept. 1922, T. I:2, p. 275.

[8] *Boletín*, sept. 1922, T. I, p. 107.

en un guía, y al aula en un taller o en una granja. Es evidente que el peso de este viraje de la escuela mexicana recaía en el maestro, en especial en el rural del que se pretendía una actuación que iba mucho más allá de la mera instrucción. El gobierno intentó que el libro y en general la labor editorial fueran una ayuda y un complemento para la principal agencia capacitadora de maestros en estos años: las Misiones Culturales.

Una vez que se puso en marcha la campaña alfabetizadora, la Universidad se creyó obligada a indicar al pueblo qué debería leer y a proporcionar dicha lectura. En una nueva circular el rector señalaba tres grandes escritores que según él habían logrado sintetizar los valores del espíritu humano: Benito Pérez Galdós, en cuya obra "se descubría la bondad del corazón como una forma de lo sublime, como un sacrificio en que se aniquila el sujeto"; Romain Rolland que daba en sus libros "una explicación de todos los problemas contemporáneos, conforme a un criterio de rebosante generosidad" y León Tolstoi, porque era "la encarnación más sublime del espíritu cristiano". Asimismo, la Universidad reunió varias obras de dichos autores y las distribuyó entre bibliotecas y sociedades obreras.[9]

Simultáneamente Vasconcelos con los Talleres Gráficos de la Nación bajo su control, creó un Departamento Editorial que le permitió realizar una vasta labor de publicaciones desde el seno de la Universidad primero y después desde la Secretaría de Educación. El anhelo del secretario de proporcionar al pueblo qué leer —expresado en frases como ésta: "deseo hacer llegar el libro excelso a las manos más humildes y lograr de esta manera la regeneración espiritual que debe preceder a toda suerte de regeneración"—[10] se cumplió con creces. El país se vio de pronto inundado de libros.

El proyecto inicial de Vasconcelos era sumamente ambicioso: incluía popularizar "lo mejor que el genio humano había produci-

[9] Encargó también a España más ejemplares ya que los que existían en México eran insuficientes e invitó a los particulares que tuvieran dichas obras en castellano a que las remitieran a la Universidad para que éstas las distribuyera. FELL, p. 85.

[10] *Boletín*, sept. 1922, T. I:2, p. 179.

do'' pero también difundir ''libros de contenido social que ayudaran a los oprimidos, y libros sobre artes e industria y de aplicación práctica''.[11] Así los numerosos títulos que proponía editar incluían trabajos de imprenta de distintos departamentos del gobierno, más libros de texto, obras sobre organización de sindicatos y cooperativas, libros de higiene y de industrias agrícolas y obras de cultura general como los clásicos universales y poesía y prosa latinoamericana y mexicana entre muchas otras, en total más de 100 volúmenes de diversos temas.[12]

La labor editorial efectivamente realizada fue modesta en relación con lo planeado; sin embargo, fue muy vasta, importante y sin precedentes en la historia de la educación mexicana. En ella destaca la tarea de traducción, publicación y divulgación de la literatura clásica a la cual el secretario de Educación dedicó su mayor esfuerzo y por la que se le recuerda principalmente. Es difícil saber con exactitud cuántas fueron las obras publicadas.[13] Vasconcelos habla de diecisiete volúmenes: *La Ilíada* ''que es la fuerte raíz de toda nuestra literatura'' (dos volúmenes), *La Odisea*, Esquilo, Eurípides, *Diálogos* de Platón (tres volúmenes), *Los Evangelios* —que para Vasconcelos representan ''el más grande prodigio de la historia y la suprema ley de todas las que norman el espíritu''— Plutarco (dos volúmenes) *La Divina Comedia*, Fausto, un volumen de Tagore, Rolland y Plotino, ''que es como una anunciación de la moral cristiana''.[14] Los títulos eran señalados por una comisión técnica[15] y se editaba uno de ellos cada dos meses; el tiraje era muy variable, por ejemplo, se imprimieron 38 940 ejemplares de *La Ilíada*,

[11] FELL, 1976, p. 82, cita el *Boletín de la Universidad*.

[12] FELL, 1976, p. 82.

[13] Garrido en su artículo ''Ulises y Prometeo'' hace ver la confusión que existe a este respecto. A mi manera de ver las fuentes más fidedignas son los boletines de la Secretaría y de la Universidad. Los datos aquí citados son, en su mayoría, del *Boletín* de la Secretaría.

[14] FELL, p. 82. Garrido hace ver que las obras citadas sólo son 16 y agrega que el volumen 17 son los cuentos de Tolstoi. Los títulos citados por Vasconcelos coinciden con los de *El Libro*, mar. 1922, año 1, T. I, p. 4. Curiosamente también se omite el de Tolstoi.

[15] Integrada, entre otros, por Vicente Lombardo Toledano, Julio Torri, Narciso Bassols.

15 000 de Esquilo y sólo 6 300 de Dante;[16] se presentaban "en volúmenes de muy nutrida lectura, impresos en papel marfil, en tipos claros, ornados sobriamente con dibujos a líneas y encuadernados en tela inglesa".[17] El costo de edición era de $ 0.95 aproximadamente y se vendían a un peso, pero se repartían gratuitamente a escuelas y bibliotecas.[18]

Vasconcelos explicó que su afán por editar los clásicos en español era una cuestión de patriotismo y de cultura: de cultura porque "en ellos está vivo eternamente lo fundamental del hombre en cuanto hombre sobre diferencias de tiempos y razas"; había pues que acercar a la juventud desde su infancia a los grandes modelos; de patriotismo porque muchas de estas obras no existían en español y él consideraba que "ningún país que se respete debe conformarse con que sea indispensable el uso de un idioma extranjero para conocer las cumbres del pensamiento".[19] Las pocas ediciones en castellano, señalaba, eran muy caras e inaccesibles por el exceso de anotaciones eruditas que les daban un aspecto de "libros herméticos que nadie podía entender".[20]

Por otra parte esta labor editorial era congruente con la formación de Vasconcelos y con inquietudes que apuntaron desde su juventud: hacer que los frutos de la cultura dejaran de ser privilegio de una élite y llegaran efectivamente al pueblo e impregnar la educación de un sentido humanista. En 1910, como miembro del Ateneo de la Juventud se pronunció contra la educación positivista a la que, si bien concedía grandes valores como "ser demostrativa y sincera" y "estar fundada en el altruismo y la solidaridad",[21] le censuraba haber sido incapaz de proponer ideales a la juventud mexicana de su época. Los jóvenes integrantes del Ateneo se mostraron inconformes con el pragmatismo del positivismo e intentaron transmitir los ideales del cristianismo por medio de la literatura y el arte. Vasconcelos en su nueva posición intentó imbuir en

16 *Boletín*, sept. 1922, T. I:2, p. 160.
17 *Boletín*, sept. 1922, T. I:2, p. 179.
18 Aunque Vasconcelos afirmó que se vendían a $0.50.
19 *El Libro*, 1 mar. 1922, año 1, T. I, p. 4.
20 *Boletín*, sept. 1922, T. I:2, p. 180.
21 FELL, 1976, p. 16.

la educación una dimensión espiritual y de ahí su afán de proponer lecturas "que elevaran el alma de los mexicanos".

Además de los clásicos, comenzaron a editarse obras de carácter más didáctico y con un fin esencialmente nacionalista como la *Historia nacional* de Justo Sierra, de la que se editaron 100 000 ejemplares, y el *Libro nacional de lectura* con el mismo tiraje.[22] Se editó también un bellísimo libro, *Lecturas clásicas infantiles*, que llevaba a los niños lo mejor de la producción literaria: leyendas del Lejano Oriente y de América, cuentos, relatos de la Biblia, del poema del Cid, del Quijote, cuentos de hadas, poemas de Tagore. Estos libros se repartían gratuitamente en las escuelas primarias y en las bibliotecas. Ante esto, los libreros reaccionaron escandalosamente e hicieron público su desacuerdo con estos "desaciertos editoriales" señalando que ningún gobierno, ni en Estados Unidos ni en Europa, había puesto jamás sus imprentas oficiales a imprimir libros de escuela, para regalarlos o venderlos y que este trabajo correspondía a editoriales particulares.[23]

No se descuidó al público femenino; salió también de las prensas de los Talleres Gráficos el libro *Lectura para mujeres*, edición seleccionada por Gabriel Mistral, invitada a México a colaborar con Vasconcelos. A estas publicaciones siguieron una serie de folletos instructivos cuyos títulos *Tecnicismos y neologismos grecolatinos*, tratados de *Biología* y *Tipografía* sugieren que probablemente muchos de ellos tenían un público muy restringido. Sin embargo, otros como el *Silabario* de Ignacio Ramírez, con un tiraje de 200 000 ejemplares, los folletos culturales de divulgación literaria como *Delgadina*,[24] el primero de ellos, *Macario Romero* y *Guadalupe* con un tiraje de 30 a 40 mil ejemplares, o las ediciones mínimas de algunas obras lite-

[22] En sus memorias Vasconcelos habla de 400 000 libros de lectura. VASCONCELOS, 1981, p. 287. Las cifras aquí citadas son de nuevo del *Boletín* de la SEP.

[23] Las autoridades educativas por su parte argumentaron que esto haría que las casas editoriales mejoraran su producción y así saldrían favorecidos autores, libreros y educandos. *El Libro*, 1923, T. II:2, 3 (abr.-mayo), p. 78.

[24] No pudimos encontrar ningún ejemplar de estos folletos por lo que sólo nos guiamos por los títulos.

rarias como *La muerte de Juan Hidalgo* de Lope de Vega —50 000 ejemplares—, seguramente sí cumplían su objetivo de ser lectura para el pueblo.

Además de estas obras se inició la publicación de otras de carácter periódico: El *Boletín de la Secretaría de Educación Pública*, *El Libro y el Pueblo* y *El Maestro*.[25] El *Boletín*, revista mensual esencialmente informativa, era una reseña minuciosa de las actividades y las labores realizadas por los diferentes departamentos de la Secretaría, así como de la obra educativa llevada a cabo en los estados por el gobierno federal.

El Libro y el Pueblo, también revista mensual con un tiraje de 50 000 ejemplares, tuvo como propósito inicial prestar un servicio: orientar al pueblo sobre qué leer y cómo tener acceso a las obras. Esta publicación estaba formada por reseñas bibliográficas, noticias de libros recibidos en la Secretaría, notas sobre el movimiento cultural de México y del extranjero; monografías sobre México publicadas en otros países, notas sobre novedades literarias, sugerencias a bibliotecas populares. Sin embargo, por su misma índole esta publicación se alejó cada vez más de su objetivo y fue adquiriendo un público culto y restringido.

El Maestro fue la publicación más representativa del movimiento educativo de estos años y el reflejo más fiel de las dos tendencias que oscilaban dentro de la Secretaría de Educación: por un lado un esfuerzo de crear un sistema de educación popular, democrático y unificador y, por otro, un movimiento cultural, modernizador y nacionalista dirigido a un sector limitado de la población, a un grupo selecto de clase media.

La revista se publicó mensualmente durante dos años (abril 1921-julio 1923), aunque con algunas irregularidades debido al recargo de labores oficiales en los Talleres Gráficos y sus 60 000 ejemplares se distribuían gratuitamente ("por que el pueblo es pobre y no tiene el hábito de gastar en lectura"),[26] en dependencias oficiales, bibliotecas populares, universidades de los estados; entre pro-

[25] Algunas de ellas continuaron publicándose por años, irregularmente, por ejemplo *El Libro y el Pueblo* por lo menos hasta 1974.

[26] *El Maestro*, 1921, núm. 1, p. 7 ". . . nos proponemos crearle la necesidad de leer, seguros de que al cabo de algunos años ya él solo podrá

fesores de educación primaria y normal, profesores misioneros, sindicatos y hasta en casinos, clubes, peluquerías y entre miembros del ejército.

El Maestro tuvo como objetivo entablar un diálogo entre las autoridades educativas y el pueblo, en especial con aquellos que estaban relacionados con la enseñanza: los maestros. Su fin era "hacer llegar los datos del saber a todos los que quieran instruirse" y difundir conocimientos útiles entre toda la población. Se exhortaba a los que quisieran expresarse por su conducto a escribir para guiar a las multitudes en su "camino de redención"; sólo se les pedía emplear un estilo "antiliterario" para que el carácter de la revista fuera popular y limitarse a hechos que interesaran a la generalidad.[27] Sin embargo, el contenido de la revista contradecía sus propios objetivos ya que carecía de un carácter genuinamente popular. A pesar del llamado al pueblo para que escribiera en sus páginas, la mayoría de los colaboradores eran jóvenes intelectuales de primera línea como Jaime Torres Bodet, José Gorostiza, Carlos Pellicer y Ramón López Velarde entre otros; en general en sus artículos prevalecía un marcado estilo literario y en ocasiones erudito y retórico. Por otra parte, varios de los artículos reproducidos eran traducciones de autores extranjeros; de nuevo Romain Rolland,[28] Bernard Shaw, León Tolstoi, Edgar Allan Poe, H.G. Wells, muchos de ellos nunca antes leídos en español. Trataban temas que generalmente eran ajenos a los intereses o inquietudes

---

fundar y pagar sus propios órganos de publicidad". La suscripción anual se vendía en cinco pesos "a quien pudiera pagarla".

[27] *El Maestro*, 1921, núm. 1, p. 9. "Quisiéramos que esta revista iniciara a nuestros escritores en un nuevo período que bien podríamos llamar antiliterario y que sirviera para decir las cosas como son, muy lejos de la tiranía de las formas, muy lejos del vano fantasma de la gloria. . ."

[28] Sobre Romain Rolland, Vasconcelos decía lo siguiente: "Hemos procurado llenar las bibliotecas con sus libros sintiendo que de esta manera purificamos el ambiente y levantamos el nivel moral de la nación", *Boletín*, 1923, T. II:5-6, p. 724. En otra ocasión señaló: "Refiriéndome a algo personal les diré que no hace pocos años en el largo periodo en que yo anduve perseguido y desterrado, calumniado y pobre, fue en su *Juan Cristóbal* donde muchas veces encontré aliciente." *Boletín*, primer semestre, 1924, p. 81.

de una población integrada en su mayoría por campesinos y obreros iletrados, o bien su tono sofisticado los hacían inaccesibles para las mayorías. Nombraremos sólo algunos de ellos: "El derecho del primer ocupante" de Miguel de Unamuno, "Ideas pedagógicas" de Guyan, "La tiranía de la fealdad" de Meddlelón, "Bosquejo Histórico del Perú".

La revista tenía una sección de conocimientos prácticos; algunos de ellos eran de interés general y de fácil lectura, como "La salud del cuerpo" o "La organización familiar", pero los más ostentaban títulos como los siguientes: "La ley de la constancia vital", "El arte de traducir", "La teoría de la relatividad". Muy pocos artículos de *El Maestro* eran realmente expresión de las necesidades reales e intereses de las mayorías y tampoco servían de guía ni de orientación a los maestros ya que gran parte de su contenido estaba poco relacionado con las situaciones que estos tenían que enfrentar a diario y además le presentaban un mundo totalmente distante.

No obstante, el valor literario y estético de la revista era incuestionable. Sus páginas estaban impregnadas de belleza y transmitían valores eternos y universales como la generosidad y la justicia. Sin embargo, evitaba la crítica: se trataba de proponer soluciones y remedio para el mal social sin mencionarlo y de no fomentar odios, divisiones y descontentos.[29] Más que otra cosa, *El Maestro* era un contundente ejemplo del refinamiento cultural de una élite, y no una revista popular, ni un vocero de las "mayorías" como planearon sus promotores.

Una publicación que en parte complementó a *El Maestro* y desempeñó el papel de orientar a los maestros fue la revista *Educación*. No era una publicación oficial, tenía un carácter totalmente independiente pero en ella colaboraron altos empleados de la Secretaría, lo que según Lauro Aguirre (su director)[30] sólo significaba

[29] "Proscribiremos la crítica destructiva, ensalzaremos todo lo que sea obra, aunque sea modesta, todo lo que sea virtud aunque sea humilde; seremos constructores hasta en la crítica. Nuestro modelo de hombre será el arquitecto, seremos arquitectos y constructores y donde veamos el mal, no mencionaremos sino el remedio." *El Maestro*, 1921, núm. 1, p. 9.

[30] Director de la Normal de Maestros.

"que han tenido la gentileza de favorecernos con su colaboración mental". En el Consejo de Redacción figuraban los más conocidos pedagógos y educadores del momento: Roberto Medellín, Gregorio Torres Quintero, José María Bonilla, Moisés Sáenz y entre los articulistas el mismo José Vasconcelos, Rafael Ramírez y figuras tan relevantes como John Dewey. En ella se evaluaban las innovaciones pedagógicas y se señalaban nuevos rumbos en educación, a la vez que era un vocero de la reforma escolar que se llevaba a cabo en esos años y orientaba a los maestros sobre cómo llevar a la práctica la nueva "escuela de acción". Al mismo tiempo proporcionaba información sobre los acontecimientos más importantes de la educación en México, como por ejemplo la polémica sobre si deberían de emplearse o no libros de texto en las escuelas, o los cursos de verano para maestros, o sobre el funcionamiento de algunas escuelas modelo o piloto. La revista estaba atenta también a lo que se llevaba a cabo en el campo de la educación en otros países, sobre todo en Estados Unidos; por ejemplo, varios artículos hablaban sobre la escuela de acción. La educación de las minorías étnicas también era objeto de su preocupación y destacados educadores hicieron interesantes reflexiones sobre el problema. En suma, sin ser precisamente una revista popular, *Educación* resultaba sumamente útil a algunos maestros, sobre todo a los maestros urbanos.

Para difundir las publicaciones en forma amplia e institucional entre el pueblo, se confió en el servicio de la biblioteca, institución que desempeñó un papel sobresaliente a partir de la creación de la Secretaría de Educación como centro de sevicio social y medio de continuar la educación fuera del aula. Para Vasconcelos era tan importante esta institución auxiliar que consideraba que incluso podía sustituir a la escuela, al maestro, o a ambos.[31]

El Departamento de Bibliotecas de la Secretaría tuvo como objetivo fundar bibliotecas tanto en el Distrito Federal como en los estados por lo que se le dotó con una considerable pensión anual y se impulsó de manera preferente su desarrollo; esto hizo que es-

[31] Decía Vasconcelos: "La biblioteca, decimos a los maestros es el complemento de la escuela. Después de que se aprende a leer es necesario saber lo que debe leerse y disponer de libros. Una buena biblioteca puede sustituir a la escuela y aún a veces superarla."

tas instituciones proliferaran a un ritmo sorprendente, cien en promedio cada mes entre bibliotecas públicas, obreras y ambulantes. Las públicas estaban destinadas al pueblo en general pero a ellas asistían principalmente maestros; las obreras funcionaban en edificios ocupados por sindicatos obreros o en fábricas; las ambulantes consistían en lotes destinados a maestros misioneros y escuelas rurales y eran muy ligeros para poder ser transportados a lomo de mula. Generalmente estaban integrados por doce libros básicos: *Aritmética, Geometría, Astronomía, Física, Química, Ecología, Geografía,* la *Historia de México* de Justo Sierra, *Los Evangelios*, *Don Quijote* y *Las 100 mejores poesías mexicanas*. A estas bibliotecas básicas les seguían bibliotecas con veinticinco, cincuenta, cien y más de mil volúmenes y dos grandes bibliotecas públicas: la Cervantes y la Iberoamericana con 10 000 volúmenes.

Durante la administración de José Vasconcelos se repartieron un promedio de diez mil obras al mes entre libros de texto y literatura, en bibliotecas, escuelas primarias urbanas y rurales y en municipios.[32]

No obstante esta titánica labor de enseñar a leer y proporcionar lectura, había aún mucho por hacer. Los resultados de la campaña alfabetizadora no compensaron el esfuerzo desplegado. Los números varían mucho de una a otra fuente, pero aún así la cifra más alta que se registró fue de 52 000 alfabetizados durante todo el gobierno de Obregón.[33]

Por otro lado, a pesar de la gran difusión de los libros y folletos y de que éstos llegaban a una población considerable,[34] gran parte de ésta era aún analfabeta y en general los maestros, sobre todo

[32] Puig Casauranc, 1926, p. 234.

[33] Puig Casauranc, 1926, p. 221.

[34] Esperanza Velázquez Bringas, directora del Departamento de Bibliotecas durante el gobierno de Plutarco Elías Calles hizo el siguiente comentario: "Me conmovía profundamente encontrar en los pueblos más apartados del sur de Yucatán o en la Sierra de Guerrero libros amenos; alguna vez experimenté un gran placer cuando después de muchos días de camino encontré en las montañas de Puebla en un lugar denominado Chinautla, unos Evangelios, una obra de Tolstoi y un bello libro de Tagore", *Boletín*, mayo 1928, T. VII, p. 201.

los maestros rurales que apenas habían cursado segundo o tercer grado de primaria, no tenían interés alguno en las publicaciones y mucho menos en los clásicos. Autoridades educativas de los estados se quejaban de que los paquetes que enviaba la Secretaría se conservaban almacenados y sin abrir. Había sin duda necesidades más apremiantes que la lectura. El maestro estaba tan agobiado con trabajos físicos que no tenía tiempo para leer. Por ejemplo, en el estado de Tabasco, el director de educación reportaba lo siguiente: "Estamos estudiando la mejor forma de redactar un cuestionario lo suficientemente breve y concreto con el fin de apreciar si los profesores efectivamente leen las publicaciones de la Secretaría."[35] En otros estados las autoridades se propusieron hacer estadísticas para conocer la asistencia a las bibliotecas, pues en muchas de ellas los encargados reportaban que ésta era muy escasa.

Un cambio de rumbo

A partir de 1924, año en que Plutarco Elías Calles asumió la presidencia, la labor editorial adquirió nuevas características y su fin fue más pragmático. El libro, encargado de elevar la cultura de los humildes, perdió su preeminencia y la ganó el folleto instructivo. Esto se debió al papel específico que se atribuyó a la educación en el nuevo proyecto de gobierno, a la vez que a una perspectiva más realista del alcance de la escuela.

La escuela en general, tanto en el campo como en los barrios marginados de las ciudades, había demostrado ser insuficiente para atender las necesidades de la comunidad; pocas tenían talleres, huertas, campos de cultivo, corrales de cría de animales, en fin los instrumentos adecuados para el método pedagógico que se pretendió implantar en la época de Vasconcelos (la escuela de acción). La Secretaría de Educación, consciente de que para el desarrollo comunal se necesitaban otras agencias además de la escuela, comenzó a trabajar en colaboración con otras dependencias, como la Secretaría de Agricultura. Se vigorizaron, por lo tanto, las acciones a favor de la comunidad y se abandonó el ímpetu alfabeti-

[35] *Boletín*, 1925, T. IV:3, p. 173.

zador a tal grado que se suprimió el Departamento de Campaña contra el Analfabetismo. En la preocupación por enseñar al niño y al adulto a llevar una vida digna, sana e higiénica, el alfabeto y la lectura parecían cosa secundaria; era más necesario saber cultivar la tierra con eficiencia, introducir agua y energía eléctrica, hacer pozos. Un maestro chileno enviado a México para observar la campaña alfabetizadora, escribió a su gobierno que no había tal campaña y que ni siquiera existía intento alguno por combatir el analfabetismo sistemáticamente y al entrevistar a Moisés Sáenz, subsecretario de Educación, sobre el problema, quedó sorprendido con su respuesta:

> Debo declararle con entera franqueza que enseñar a leer y escribir no es problema que preocupe en estos momentos al gobierno de mi país. Tenemos una realidad tan desastrosa en nuestras clases indígenas y mestizas que la mera alfabetización resulta inútil, casi peligrosa . . . Poco ganamos con enseñar a los niños solamente 2 a 3 años de escuelas si éstos son contrarrestados y anulados por el medio adulto donde no se lee ni se escribe, ni se habla castellano ni se tiene un ideal ni una patria.[36]

La importancia que se concedió a la educación práctica encajaba perfectamente dentro del plan de gobierno del presidente. La Nueva Política Económica del callismo, proyecto modernizador que tenía como objetivo "liberar al país del dominio económico extranjero reduciendo al mínimo la ingerencia de particulares, empresas o naciones extranjeras",[37] contempló el desarrollo agrícola de México como meta prioritaria. La escuela estaba llamada a cooperar en esta modernización rural aumentando la capacidad de producción del niño y del adulto por medio de conocimientos prácticos. Y ella debería también familiarizar a los alumnos con las nuevas formas de organización social, como el cooperativismo, que favorecerían tanto el desarrollo agrícola del país como al campesino al ponerlo a salvo de intermediarios y acaparadores.

En este plan, el maestro, sobre todo el maestro rural, era de nuevo un elemento clave. Como en años anteriores se le debería

[36] MÉNDEZ BRAVO, 1929, p. 26. Ver también COOK, 1931, p. 31.
[37] KRAUZE, 1977, p. 18.

preparar para enseñar "a vivir", pero ahora este concepto implicaba perspectivas más amplias (al menos desde el punto de vista económico). Con este fin se reorganizaron las Misiones Culturales, creándose incluso una Dirección, se impulsó el crecimiento de una segunda agencia de capacitación magisterial, las normales rurales, y se dio una nueva orientación a la labor editorial.

Si bien en algunos aspectos de la obra educativa de Calles hubo una marcada continuidad respecto de la que realizó el gobierno anterior, en otros, por el contrario, la ruptura fue total y el desacuerdo se expresó con una crítica abierta y un cambio de rumbo.[38] Tal fue el caso de la labor editorial. Si bien no se podía pasar por alto la importancia de la letra impresa, ni detener el flujo de las publicaciones, desde el primer momento las autoridades educativas hicieron público el criterio que regiría la futura tarea. Tendría, expresaron, carácter nacionalista y sería esencialmente informativa y un complemento a la obra de redención de las masas; por lo tanto se dejarían a un lado las ediciones costosas y de restringida lectura que según las nuevas autoridades se habían hecho durante el régimen anterior y se emprendería una profusa publicación de folletos y manuales útiles para el pueblo antes que para los eruditos o los aficionados.[39] Se trataba de escoger las obras de manera que la cultura post-escolar se tradujera no sólo en el mejoramiento intelectual sino en avance económico y social, particularmente de la clase trabajadora.

Se daría preferencia a las obras didácticas sobre las literarias, y entre las literarias, a las obras mexicanas

> cuyos autores cifren su ilusión en provocar sacudidas en los espíritus más cerrados a la inteligencia de las cosas y aspiren antes que a provocar un deslumbramiento entre los muy pocos elegidos de nuestro medio o un desmayo entre jovencitas románticas, a producir en todos los lectores un pliegue de entrecejo que signifique meditación y responsabilidad y deber y comprensión y análisis.[40]

[38] Continuó, por ejemplo, con mayor vigor la escuela de acción; se reforzaron y mantuvieron las Misiones Culturales y se impulsaron las normales regionales.

[39] *El esfuerzo educativo*, p. 449.

[40] *El Libro*, 1924, T. III, núms. 10-13, p. 214.

El secretario de Educación, José Manuel Puig Casauranc, justificó esta orientación en las publicaciones con el siguiente argumento:

> El concepto de lo que debe ser una obra literaria se ha modificado de tal modo por las nuevas tendencias sociales de los tiempos que quizás habría necesidad de prohibir o romper en las escuelas los viejos tratados que no hace aún tres lustros parecían encarnar los moldes y las tendencias universales literarias. Y no es que los factores humanos hayan cambiado, amor, odio, esperanza, injusticia, pasiones enemigas del alma seguirán siendo los temas del arte expresados por la palabra escrita, pero van cambiando los modos de expresión. Ya se va comprendiendo al fin que no sólo ha de buscarse en las obras literarias producir belleza o despertar una emoción estética de noble sublimidad individual sino encauzar el pensamiento por senderos más generosos aunque de menos aparente brillo.[41]

La producción editorial de estos años fue sumamente amplia, de una variedad extraordinaria y de mayor proporción que la realizada en el gobierno anterior. En esto influyó desde luego el hecho de que al comienzo del gobierno de Calles el Departamento Editorial de la Secretaría de Educación se convirtió en Dirección y se anexaran a los Talleres Gráficos las imprentas de todas las secretarías de estado.[42] En la minuciosa reseña que de dicha labor se hace en la obra *El esfuerzo educativo en México*[43] lo primero que atrae la atención es la diversidad de los títulos y el carácter popular de gran parte de ellos. Sin embargo los tirajes no son muy grandes. Ninguna obra alcanza el número de ejemplares de *El libro nacional de lectura* o del *Silabario* de Ramírez, *Corazón* de Edmundo D'Amicis y *El método racional de lectura y escritura*, que son las dos obras de mayor tiraje, alcanzan sólo 50 000 ejemplares cada una.

Las publicaciones son de carácter diverso *El esfuerzo educativo en México* las dividía en libros, folletos y publicaciones periódicas; los libros comprendían textos escolares, obras históricas; obras de

[41] *Boletín*, ene. 1925, p. 20.

[42] *El esfuerzo educativo*, p. 450.

[43] *El esfuerzo educativo*, p. 498.

utilidad higiénica y médica, de utilidad social y obras literarias y artísticas, las cuales contrastaban con las editadas en el régimen anterior por su limitado número ya que sólo se imprimieron el verso de Federico Escobedo sobre *Rusticatio mexicana* y el segundo tomo de *Lecturas clásicas para niños*, un libro de leyendas tabasqueñas y algunas obras de Salvador Novo. En los libros se incluyen también monografías arqueológicas y monografías de educación. En total, 80 títulos y 440 000 ejemplares.[44] Las monografías de educación intentaban cumplir uno de los objetivos de la labor editorial: informar abiertamente al pueblo y al público sobre la marcha de las instituciones educativas mexicanas, en lo que el gobierno parecía tener especial interés. Así por medio de libros, lujosamente impresos, finamente encuadernados, ilustrados a todo color, la Secretaría daba a conocer su obra, sus innovaciones y sus realizaciones. Entre estas obras están: *El sistema de escuelas rurales en México*, *Las escuelas al aire libre*, *La casa del estudiante indígena*, *Las Misiones Culturales* y *Las escuelas de pintura al aire libre*. Esta última es un hermoso álbum que reproduce pinturas y dibujos hechos por alumnos de estas escuelas, indígenas casi en su totalidad. La obra pictórica contenida en estos bellísimos ejemplares fue muy elogiada tanto en México como en el extranjero, cumpliéndose así uno de los objetivos del gobierno al difundirla: demostrar a los escépticos el talento y la sensibilidad de los indígenas. Estas lujosas monografías por su alto costo de edición y su limitado tiraje estaban lejos de ser obras populares o accesibles al público en general, por lo que se desvirtuó su objetivo y más que informar hacían propaganda de las realizaciones del gobierno.

Dentro del mismo rubro de obras informativas hay otras menos lujosas y de carácter menos propagandístico como *El esfuerzo educativo en México*, minuciosa memoria de la labor realizada por la Secretaría de Educación durante el gobierno de Plutarco Elías Calles y que además de dar a conocer dicha obra, la evalúa, da cuenta de los errores cometidos y de la tarea por realizar, y *Los mensajes presidenciales desde la Independencia hasta nuestros días*, en la parte relativa a educación pública.

Además de memorias, noticias estadísticas, boletines de diver-

[44] *El esfuerzo educativo*, pp. 456-462.

sas secretarías de Estado, continuó la publicación del *Boletín de la Secretaría de Educación Pública*, ahora con más regularidad y mayor tiraje (65 000 ejemplares mensuales). *El Libro y el Pueblo* se siguió publicando trimestralmente, pero disminuyó su carácter erudito y tuvo una orientación marcadamente nacionalista: dejaron de preocupar un tanto los acontecimientos culturales extranjeros. Aún así, se consideró que esta obra era para especialistas y no precisamente para el pueblo, por lo que se complementó con un pequeño volante, una hoja impresa de fácil lectura que se distribuyó ampliamente. Otras publicaciones periódicas de importancia fueron *Forma*, revista de arte nacional, *Coopera* y *Mexican Folkways*.

Una de las más representativas fue, sin duda, la revista *Coopera*, órgano del Departamento de Enseñanza Primaria y Normal. Compartió algunos de los objetivos de *El Maestro* y algunas de las características de Educación. Muchos de los colaboradores de esta última eran los mismos de *Coopera*; los nombres de Moisés Sáenz, Alfonso Pruneda, Rafael Santamarina, Rafael Ramírez y otros, se repiten en ambas publicaciones. Como ella, pretendió entablar un diálogo entre las autoridades educativas y el público, en especial con el maestro y servir a éste de guía y apoyo.

Coopera tenía rasgos muy particulares; destacaba en ella, antes que nada, de nuevo la preocupación de informar y dar a conocer la actuación de la Secretaría. Por ejemplo, cómo y en qué se distribuyó el presupuesto educativo, situación de las escuelas rurales, resoluciones de congresos y asambleas, progresos en el movimiento para conseguir reivindicaciones magisteriales, campañas que se llevaban a cabo en las escuelas, además de que la revista contaba con una sección informativa especial. Constantemente se pedía la "cooperación" del público, de los padres de familia o de los maestros, para apoyar las innovaciones y cambios, o simplemente se solicitaba ayuda económica. Destacaba también la importancia que se concedía a las aportaciones extranjeras, sobre todo estadounidenses en materia educativa. A pesar del carácter nacionalista que la Secretaría decía imprimir a sus publicaciones, en ésta no menos de la tercera parte de los artículos eran traducciones de trabajos de pedagógos, sicólogos o médicos extranjeros en los que exponían sus métodos, descubrimientos, realizaciones o simplemente sus experiencias en el campo educativo. Indudablemente el gobierno tenía

puestos los ojos en Estados Unidos primero[45] y después en algunos países de Europa (como Alemania) como modelo y guía.

La revista carecía por completo de contenido literario: ni cuentos, ni leyendas, ni poemas, ni ensayos a menos que fueran de carácter pedagógico. *Coopera* sólo informaba y además exponía y analizaba las últimas innovaciones y los métodos más modernos para mejorar la enseñanza. Resultaba, por lo tanto, una fuente utilísima para conocer los esfuerzos oficiales que se realizaban a favor de una educación popular.

Sin embargo, la exposición era unilateral, se echaba de menos el diálogo. El maestro se expresaba muy poco por medio de la revista y si lo hacía era casi siempre sobre problemas o cuestiones intrascendentes: por ejemplo, en la sección de consulta de la revista, los maestros hacían preguntas tales como: de qué manera combatir las cucarachas o con que sustituir las cuentas de madera para los trabajos manuales. Pero comenzaba ya en la práctica a funcionar un espacio abierto para que los maestros se comunicaran.

DOS CASOS INTERESANTES: *MEXICAN FOLKWAYS* Y EL *CÓDIGO DE LA MORALIDAD*

En junio de 1925 vio la luz una publicación muy peculiar, *Mexican Folkways*, revista bimensual publicada en inglés y español y dedicada a tradiciones y costumbres indígenas. Su editora era Frances Toor y entre sus colaboradores estaban los más brillantes artistas e intelectuales del momento: Diego Rivera, Dr. Atl, José Clemente Orozco, Tina Modotti, Pablo González Casanova, Manuel Gamio, Alfonso Caso, Anita Brenner, por citar algunos. La editora presentó la revista como fruto del entusiasmo y gozo que nació en ella a raíz de convivir con los indígenas y estudiar sus costumbres; su objetivo era presentar al pueblo americano "las masas de mexicanos". Se destinaba a toda clase de lectores tanto en México como en Estados Unidos incluyendo niños de primaria y *high school*. La autora confiesa que durante el primer año tuvo muchas dificul-

[45] Sin duda en parte por influencia de Moisés Sáenz, ministro protestante que realizó parte de sus estudios en Estados Unidos.

tades económicas y que Manuel Gamio le ofreció una ayuda mensual, pues consideraba que la revista "daba a conocer los diversos y peculiares modos de pensar de los mexicanos que permanecían aún en etapas culturales primitivas". Esto, según él, ayudaría a formular medios educativos que "facilitaría ir formando la mentalidad indígena hasta amoldarla a las modalidades del pensamiento moderno".[46] La revista se sostenía por medio de anuncios de Sanborn's, Hotel Geneve, restaurantes como San Ángel Inn, tiendas de artesanías, platerías, escuelas particulares como la Academia Maddox, Escuela Inglesa, American School Foundation entre otras.

Desde el primer número la edición era excelente: el mejor papel, fotos, ilustraciones, reproducciones. Los artículos eran del folklorė nacional más diverso: artesanías, leyendas, costumbres populares, canciones. A partir del segundo año en que la Secretaría de Educación ofreció publicar la revista gratuitamente, su aspecto exterior mejoró considerablemente, el formato se hizo más grande, las ilustraciones más bellas pero los artículos continuaban resaltando el aspecto folklórico de la cultura mexicana. El único cambio en el contenido eran algunos artículos del secretario y del subsecretario de Educación en los que daban a conocer su obra y que se reproducían también en otras publicaciones oficiales. Sorprendentemente seguían apareciendo los mismos anuncios, Sanborn's, etc., así que no queda claro en que términos la financiaba la Secretaría. Esta extraordinaria y bella revista que se publicó hasta 1932, con un tiraje de 2 000 ejemplares, representaba un verdadero lujo para la Secretaría que operaba con un presupuesto muy limitado.[47]

[46] Manuel Gamio, quien a partir de 1917 dirigió un interesante proyecto de estudio y de educación integral en el valle de Teotihuacán, fue subsecretario de Educación por un corto periodo antes que Moisés Sáenz asumiera dicho cargo. La ayuda que prestó a la revista fue de $100.00 mensuales. *Mexican Folkways*, jun-jul, 1925, pp. 8-9.

[47] Para dar una idea de lo limitado del presupuesto de educación durante el gobierno de Calles, basta citar que en 1923 durante el gobierno de Obregón fue de 52 362 913 pesos y al año siguiente reducido a 25 593 347 pesos. El presupuesto más alto que se registra durante los años de Calles fue el de 1928 con 28 100 628 pesos, *La educación pública. . .*, p. 230. En 1929 fue de 27 934 000 pesos. El gasto público total del gobierno disminuyó, pero también se redujo el porcenta-

El apoyo del gobierno a esta publicación quizás se explique como justificación de la política que prevalecía respecto al indígena. Durante los años veinte predominó la teoría de la incorporación, que a la vez negaba y afirmaba al indígena. Si bien evaluaba negativamente algunos aspectos de su cultura, valoraba otros, pero estimaba que era necesario incorporarlo a la vida civilizada de la nación que era considerada superior.

Otra publicación muy singular de estos años fue el *Código de la moralidad* un folleto del que la Secretaría de Educación editó 10 000 ejemplares que fueron repartidos entre alumnos de educación primaria y secundaria. El secretario de Educación, Puig Casauranc, justificó dicha publicación argumentando que

> la escuela laica no es una escuela neutral sino que se esfuerza en hacer nacer en el corazón del niño los más puros sentimientos inspiradores de actos nobles que puedan hacer de ellos, mañana, hombres útiles a la sociedad, hombres que de haberlos conocido Cristo los hubiera aceptado como cristianos en los primeros tiempos de la Iglesia.[48]

En este *Código* la primera ley que se establecía era la de la bondad; el alumno debería ser bondadosos, no despreciar a nadie, no ser egoísta; se exaltaba la generosidad y la lealtad a la humanidad en su totalidad. Llama la atención que en el *Código* no se exageraba el sentimiento patriótico ni tampoco se sacralizaba a la patria. Se aconsejaba como práctica virtuosa la "cooperación", frecuentemente ensalzada durante el callismo.[49]

Al mismo tiempo se repartían entre los alumnos de los últimos años de la primaria y de la secundaria, hojas impresas donde, a semejanza de los "ramilletes espirituales" que se empleaban en las escuelas privadas religiosas, deberían anotar las virtudes practicadas o sus progresos en el dominio de su carácter.[50]

---

je destinado a educación. Así en 1924 el gasto en educación representaba el 9.3% del gasto total mientras que en 1925 sólo el 6 por ciento.

[48] *Boletín*, oct. 1925, p. 104.

[49] *Boletín*, ene. 1927, T. I, p. 66.

[50] Los "ramilletes espirituales" se ofrecían con motivo de alguna celebración (día de las madres, del padre, del maestro). Los alumnos ofrecían al festejado sus buenas acciones repetidas un determinado número

Este *Código* parecía ser un intento más del gobierno por hacer a un lado a la iglesia como fuerza rival y limitar su ingerencia en el campo de la educación. Con un código laico que como el catecismo religioso exaltaba virtudes y valores universales y señalaba normas de conducta, se pretendía quizás dar garantía a los padres de familia sobre el carácter moral de la educación pública y mostrar el respeto y la estima que las autoridades educativas decían tener por los valores y las creencias de la sociedad mexicana.

La folletería, los textos y las bibliotecas

Así como en el régimen anterior se le concedió una importancia fundamental a la difusión de la literatura clásica y de las obras de carácter cultural, el manual instructivo y el folleto fueron —como se ha señalado— las publicaciones más representativas de los años del gobierno de Calles. Además de ser esencialmente didácticas fueron un medio empleado por las autoridades educativas y por el mismo presidente para ponerse en contacto con el pueblo. Si bien estos folletos de carácter popular mostraban un interés de parte del gobierno por el bienestar de las mayorías, este interés era desmentido por la actuación política cada vez más conservadora de Calles.

Como estos folletos estaban hechos por encargo de varias direcciones de la Secretaría de Educación, por otras dependencias y por la presidencia, sus temas eran de lo más variado y su tiraje muy amplio: más de un millón de ejemplares. Así se publicaron cartillas sobre higiene, guías para visitas arqueológicas, folletos sobre folklore nacional, manuales sobre educación física, biografías de mexicanos ilustres, obras diversas para escuelas rurales: *Cría de conejos*, *Cría de cerdos*, *Práctica agrícola*, *Papel social del maestro rural*, *Sociedades cooperativas en la escuela rural*, discursos del secretario y el subsecretario de Educación, novelas y comedias breves de autores mexicanos, cursos de fisiología, periodismo, en total 227 títulos y 1 189 295 ejemplares.[51]

---

de veces. o bien alguna práctica piadosa como asistir a misa, o rezar el rosario.

[51] *El esfuerzo educativo*, p. 512.

Destacan en esta producción los folletos publicados por orden expresa del presidente, entre ellos *Historia de las sociedades cooperativas* y otros sobre el movimiento cooperativista en varias naciones de Europa, sobre estatutos de las sociedades de consumo y sobre cajas de ahorro. Estos folletos alcanzaron un tiraje de 30 000 ejemplares cada uno, por lo menos seis veces mayor que el de los folletos ordinarios por lo que estaban destinados a una más amplia difusión. Calles concedía al movimiento cooperativista un papel importantísimo como el medio de brindar a los trabajadores la oportunidad de obtener por ellos mismos su mejoría económica e intelectual y lo consideraba como el único camino para resolver la crisis económica "sin causar daño a terceros"[52] es decir, evitando un enfrentamiento entre capital y trabajo. Los manuales deberían comunicar al pueblo esta idea y enseñarles a agruparse en cooperativas. El cooperativismo debería practicarse desde la escuela

> como un principio de la adquisición del hábito de asociación industrial, agrícola comercial y de crédito y como un medio de fomentar y desarrollar el espíritu de ayuda mutua en los niños

ya que el cooperativismo era ante todo un hecho de carácter moral y de transformación social.[53]

Una muestra de la preocupación que caracterizó a las autoridades educativas del callismo por editar material de lectura que fuera efectivamente una ayuda al maestro rural en su tarea de mejoramiento de las comunidades es la *Biblioteca de Maestro Rural Mexicano*. Algunos de los títulos de las obras escogidas para el primer volumen sugieren cuales eran las necesidades más apremiantes: *Vida sana*, *Cartilla de higiene* escrita especialmente para la población rural mexicana y *Como dar a México un idioma*. Esta obra del profesor Rafael Ramírez hizo evidente la preocupación de las autoridades educativas por lograr la unificación lingüística del país. En él se sugieren varios métodos para lograr la castellanización de los indígenas

[52] Sobre el interés de Calles en el movimiento cooperativista hay información muy amplia en AGN, *Ramo Presidentes* 728-G-2.

[53] *Coopera*, oct. 1930, "Las cooperativas escolares en el Distrito Federal".

por vía directa, es decir, sin emplear la traducción. El otro trabajo que integraba este primer volumen es *El método de proyecto en los trabajos en clase*, traducido y adaptado especialmente para las condiciones mexicanas.

La actitud de las autoridades educativas respecto a la publicación de libros de texto oficiales, sobre todo de lectura, no varió mucho entre uno y otro gobierno.

Vasconcelos expresó en más de una ocasión su desacuerdo con la imposición de poner un libro de texto de lectura en las escuelas primarias, pues consideró que después del primer año en que los niños aprendían a leer y escribir deberían tener acceso a la literatura en general, por lo tanto la Secretaría sólo editó el *Libro nacional de lectura* para el primer año y el *Silabario* de Ramírez. Sin embargo, recomendó varios textos para ser usados en las escuelas: *Libro de lectura* de Gregorio Torres Quintero, *Adelante* de Daniel Delgadillo, *Rosas de la infancia* de María Enriqueta y *Corazón* de Edmundo D'Amicis.[54] Sólo dos años más tarde, en 1924, el subsecretario Bernardo Gastelum propuso, como reforma de enorme trascendencia, la supresión de cualquier libro de lectura, por considerarlo una inutilidad absoluta, exceptuando sólo al de primer año. Esta resolución debería de terminar también con el conflicto que representaba para los maestros escoger tal o cual obra y con la presión que ejercían sobre ellos los autores y las casas editoriales.[55] Después de una enconada polémica sobre la conveniencia de adoptar o no textos obligatorios entre muchos de los más prominentes educadores,[56] la reforma finalmente no se llevó a cabo. Por otra parte se dio libertad a los maestros para decidir sobre textos, de materias como historia, física y química siempre que fueran aprobados por la Secretaría de Educación Pública y cumplieran ciertos requisitos impuestos por ella.

El criterio sobre los libros de texto en los años de Calles fue similar. Las autoridades educativas justificaron el no publicar textos con el siguiente argumento:

[54] *Boletín*, mayo 1922, T. I:1, p. 81.

[55] *Excélsior*, p. 1, 12 de feb. 1924.

[56] Sobre la polémica acerca de los libros de texto, ver *Educación*, jul. 1923, p. 152.

> Nos ha parecido que contra lo que generalmente se cree, el texto oficial lejos de ser beneficioso en último término a la niñez le es perjudicial desde el momento en que necesariamente impone un criterio sin permitir la competencia saludable que la Secretaría se complace en fomentar. Se ha adoptado sin embargo el criterio de publicar libros de texto cuando éstos afrontan un problema determinado y nunca cuande otros libros producto de la iniciativa particular pueden llenar mejor la necesidad. Así se prepararon los siguientes textos elementales: *El método racional de lectura y escritura* de Luz Vera, *El método natural para enseñar a los adultos a leer y escribir* del mismo autor, el primer libro dirigido al medio rural, *El Libro del campesino* y *Corazón*.[57]

Llama la atención que haya sido *Corazón* un libro de un autor italiano, Edmundo D'Amicis, el único libro de texto de lectura que la Secretaría de Educación haya publicado, contradiciendo así su tónica de dar preferencia a los autores mexicanos y de que haya sido designado como texto de lectura oficial, cuando, como citamos, la imposición de un texto se consideraba perjudicial. Esto se explica quizá porque Puig Cassauranc (quien ganó años antes un premio por un estudio de dicha obra en un concurso pedagógico abierto por la Dirección General de enseñanza normal) consideraba que el libro:

> es de grandes alcances pedagógicos por la síntesis admirable que obliga a hacer a sus lectores infantiles y por que logra que en ellos nazcan las ideas que van impregnándose en su siquismo y queda como polvo de oro depositado el recuerdo de rasgos de deber, abnegación, filantropía, patriotismo y al agruparse después en la elaboración incesante de sus cerebros, surgen las nociones de familia, escuela, patria, humanidad y de este choque entre actos buenos que forman o despierten sentimientos bellos que inclinan a actos buenos resulta un gran avance de la mentalidad del niño, un paso dado por el sendero que conduce a la adquisición de un criterio moral recto.[58]

Asimismo, propusieron como textos de lectura las mismas obras

[57] *El esfuerzo educativo. . .* p. 456. El subsecretario Puig Casauranc justificó la publicación de *Corazón* diciendo que su precio era muy alto. La SEP lo vendió a 35 centavos.

[58] *Boletín*, mar. 1925, T. III, p. 13.

que en 1922 habían sido escogidas por la Secretaría de Educación y se editaron también algunas obras para primaria y secundaria, otras para los cursos de verano de la Universidad y algunos textos universitarios.[59]

El presupuesto que se asignó durante estos años al Departamento de Bibliotecas fue menor que el de años anteriores y sin embargo no disminuyó el impulso a estas instituciones, por el contrario se modificaron y ampliaron sus funciones considerablemente.

Como hasta entonces la asistencia a las bibliotecas había sido muy irregular y no se había podido controlar el que las obras efectivamente llegaran al público y lo que es más importante se dudaba que éste se interesara en ellas, los cambios que se efectuaron tuvieron dos objetivos: motivar al pueblo para que acudiera a las bibliotecas y hacer que éstas fueran efectivamente accesibles a la mayoría de la población. La nueva directora del Departamento de Bibliotecas, Esperanza Velázquez Bringas, dejó claramente sentado que se restablecerían e impulsarían las de carácter popular, preferentemente las rurales y que la acción inicial del departamento a su cargo sería intentar que el acervo de las bibliotecas correspondiera a las necesidades de la región donde se establecían. Manifestó publicamente su desacuerdo con la labor desempeñada hasta entonces por medio de frases como esta:

> A un campesino le prestará sin duda más ayuda un tratado sobre cultivos intensivos o una guía para mejorar sus crías de ganado o de gallinas que un bellísimo libro de Platón. Tratándose de los obreros sucederá igual cosa. Al obrero le interesa perfeccionar sus conocimientos en re-

[59] El hecho de que se hubieran escogido de nuevo los mismos libros de texto hizo que la Compañía Nacional "El Águila" publicara una queja: esta casa editorial hacía ver que los textos elegidos no cumplían con los requisitos impuestos por la Secretaría de Educación; eran libros que tenían más de cinco años de editados (el de Gregorio Torres Quintero tenía más de 30), contenían lecturas religiosas, algunos no eran de tendencias nacionalistas (*Corazón*) varias lecturas eran pesadas e inadecuadas para los niños. Consideraba que esta decisión parcial favorecía a la casa Bouret y Herrero que, a su vez, publicaba obras de las autoridades educativas. AGN, *Ramo Presidentes*, 121-E-C. Sobre ideología en los textos, ver VÁZQUEZ, 1979; VAUGHAN, 1982; TORRES, 1981.

lación a sus actividades y a su medio ambiente y preferiría a todas horas los manuales individuales que le pongan en condiciones de obtener mayores beneficios económicos de sus esfuerzos. Prefiero buenos trabajadores a malos literatos.[60]

Se inauguraron dentro de las bibliotecas nuevas secciones prácticas: una de revistas agrícolas en las rurales, y en las urbanas secciones de manuales industriales, de libros de texto para estudiantes y para las amas de casa "magazines" de labores y novelas. Meses después de iniciada esta labor la misma directora comentaba: "no se ha vuelto a repetir el caso de enviar clásicos a donde no van a utilizarse".[61]

El Departamento empleó varios medios para que el público tuviera conocimiento de los nuevos libros que se mandaban a las bibliotecas y se convencieran de la importancia de los folletos y de los manuales. Por ejemplo, se dirigieron circulares a todos los empresarios de cine tanto en el Distrito Federal como en ciudades de los estados para que pasaran por la pantalla placas fijas estereoscópicas con dibujos y frases relativas a intensificar la propaganda de las bibliotecas públicas. La mayoría aceptó con gusto y se pasaron más de quinientas placas en los cines de la capital, de barriadas y de algunas ciudades del interior del país.[62] También la radio, que en estos años empezaba a ser utilizada para realizar una labor de extensión educativa, transmitió mensajes cortos sobre la importancia de la lectura.

Las bibliotecas comenzaron a buscar nuevo público. Además de las que se establecieron en pueblos, municipios, normales regionales y escuelas de circuito, se llevaron pequeñas bibliotecas a sindicatos mineros, a maquinistas, mecánicos, garroteros y a instituciones como cuarteles, asilos, hospitales, prisiones. Por ejemplo, la Penitenciería, la Cárcel de Belén, las Islas Marías y el Tribunal para Menores contaron con bibliotecas instaladas por la Secretaría de Educación.

Para hacer que efectivamente realizaran una labor de educa-

[60] *El Libro*, oct.-dic. 1924, T. III, núms. 10-12, p. 217.
[61] *El Libro*, oct.-dic. 1924, T. III, núms. 10-12, p. 217.
[62] *Boletín*, mar. 1925, T. III, p. 10.

ción extra-escolar se ampliaron sus funciones: se estableció la hora del cuento en las bibliotecas infantiles; se llevaron a cabo fiestas públicas periódicamente y en ellas se daban conferencias sobre temas de utilidad o se exhibían películas, se iniciaron también campañas de beneficio público como la campaña contra el alcoholismo. En fin, se intentó que las bibliotecas efectivamente prestaran un servicio social y difundieran la labor editorial de la Secretaría de Educación.

Ediciones de carácter más popular

Entre 1928 y 1934, los regímenes de Portes Gil, Pascual Ortiz Rubio y Abelardo Rodríguez trajeron consigo un renovado esfuerzo por popularizar la tarea editorial. En los veinte años que reseñamos hubo una permanencia notable de las autoridades educativas, varios nombres se repiten en una y otra administración, algunas veces con el mismo cargo. Tal es el caso de Moisés Sáenz, subsecretario de Educación durante siete años y de Rafael Ramírez, que durante más de veinte desempeñó puestos de importancia en relación con la educación rural.[63] Lo mismo sucedió con muchísimos maestros, sobre todo maestros rurales; varios de ellos formaron parte de las misiones culturales o enseñaron en las normales rurales o integraron el cuerpo de inspectores por muchos años. En su largo y estrecho contacto con los problemas educativos y con el pueblo, estos educadores necesariamente hubieron de evaluar sus acciones, rectificar caminos y marcar nuevos rumbos a varios aspectos de la obra educativa, entre ellas a la labor editorial de la Secretaría, para lo que tuvieron que emprender una seria revisión del material de lectura que se distribuía entre el pueblo. Hacia fines del gobierno de Calles se concluyó que los folletos y manuales impresos en estos años sólo llegaban a un sector limitado y selecto de la población debido en parte a su reducido tiraje y que era necesario editar obras de más fácil lectura, contenido más útil y de mayor alcance.

[63] Ramírez estuvo a cargo de la primera Misión Cultural en 1923. Con Calles desempeñó el cargo de jefe del Departamento de Escuelas Rurales e Incorporación Indígena.

Era imperioso asimismo distinguir claramente entre las necesidades del medio rural y del medio urbano. Surgieron así los "silabarios", el periódico *El Sembrador* y los libros de texto para escuelas rurales.

Los silabarios eran pequeños folletos de divulgación para los trabajadores del taller y del campo, con títulos como *Una cooperativa de producción*, *Una cooperativa campesina*, *La campaña antialcohólica*, *El pueblo contra el alcoholismo*. Sin bien los temas no difieren mucho a los de los folletos que se publicaron antes, eran más breves, mucho más sencillos y su difusión bastante más amplia. Si el número de títulos se redujo casi a la mitad, el tiraje de cada folleto aumentó considerablemente, de 5 mil o 25 mil ejemplares a 125 mil. Maestros, misioneros e inspectores fueron encargados de distribuirlos para asegurarse que llegaran a lugares apartados.

El periódico quincenal *El Sembrador* hizo su aparición bajo dos presentaciones: mural y tabloide. El mural, que tenía un tiraje de 20 000 ejemplares y era muy atractivo pues estaba formado por tres carteles ilustrados semejantes "a los carteles modernos de publicidad", tuvo una gran acogida entre el pueblo ya que presentaba cuestiones importantes a la vida de las comunidades como higiene, previsión social y temas sobre educación rural. En algunas memorias y escritos de maestros rurales hay referencia del servicio que este periódico prestaba al pueblo.[64] Parece ser que el tabloide tuvo incluso mejor aceptación en las comunidades que según refiere el *Boletín* de la Secretaría, lo recibían con verdadero entusiasmo y su llegada era todo un acontecimiento. Muchos pueblos alejados de centros rurales de importancia se lo pasaban de unos a otros por estafeta.

En 1930, la Asamblea Nacional de Maestros señaló la conveniencia de adoptar como texto básico un solo libro de lectura para cada uno de los grados de las escuelas primarias y hacer libros de texto destinados específicamente a la escuela rural. Estos textos de lectura deberían expresar "las experiencias, intereses, necesidades, aspiraciones e ideales que vive la gente en las comunidades rurales", ser de "ideología tonificadora para levantar el ánimo caído de los campesinos", nacionalistas y revolucionarios, "procurando

[64] *Coopera*, abr. 1928 y ago.-sept. 1929.

explicar los progresos alcanzados en materia agraria sin provocar malas voluntades''.[65]

Sin embargo, unos pocos años antes entre algunos maestros, varios de ellos autoridades educativas, había surgido ya la inquietud de publicar libros de texto para la escuela rural; en ellos se describía la realidad cotidiana del campesino y se evitaba trasladar al campo patrones urbanos o presentar al alumno circunstancias y situaciones que resultaban ajenas; al mismo tiempo se exaltaba el valor de las costumbres populares y se exhortaba al pueblo a mantener vivas sus tradiciones y valores. Varios libros presentaron estas características: *Vida campesina*, *El niño campesino* de Ignacio Ramírez y la serie más representativa, los textos de lectura para cuatro años de la primaria rural, *El Sembrador* de Rafael Ramírez.

El contenido de todos ellos era semejante entre sí y reproducía lo que ya se había difundido en los folletos, silabarios y periódico escolar: los beneficios de una vida sana, sencilla e higiénica, consejos de utilidad para los campesinos, exaltación del trabajo y de valores como la generosidad, la cooperación, la honestidad y la diligencia. Pero tenían una nueva característica: por medio de poemas, cuentos, pequeñas lecturas, fábulas y leyendas, comienzan a resaltarse la existencia de diferencias de clase, las causas de la miseria del pueblo y a señalar culpables: la explotación de los trabajadores por los que nada hacen, por los patrones que se adueñan del fruto del trabajo de los demás.[66] Al mismo tiempo se aconsejaba a los cam-

[65] *Coopera*, sept. 1930, p. 215.

[66] Por ejemplo, en *El Sembrador*, segundo grado, p. 37, se reproduce el siguiente poema:

> ''Cristo no era como los patrones''.
> Que pobres estamos todos
> sin un pan para comer
> por que nuestro pan lo gasta
> el patrón en su placer
>
> Nosotros sembramos todo
> y todo lo cosechamos
> pero toda la cosecha es
> para bien de los amos
>
> . . .

pesinos agruparse en cooperativas para tener fuerza contra los comerciantes y acaparadores y a los jornaleros a sindicalizarse para defenderse del patrón.[67]

Fermín, obra escrita por el maestro Manuel Velázquez Andrade y bellamente ilustrada con dibujos de Diego Rivera era otro claro ejemplo de este esfuerzo por producir textos para los campesinos. Por medio de lecciones de sencilla lectura y con láminas que retrataban la vida rural, narraba la historia de un pequeño niño del campo cuyo padre trabajaba como peón en una hacienda y era miserablemente explotado por el patrón. La lucha agrarista liberó a esta familia y le otorgó tierras para que vivieran independientemente. Asi el pequeño Fermín tuvo, gracias a la revolución, todas las oportunidades de llevar una vida digna, prepararse y aprender y llegó incluso a desempeñar puestos públicos de importancia. Esta obra, clara denuncia del latifundismo, que proponía el reparto agrario como solución y exhortaba a los campesinos a participar en la lucha agrarista, fue calurosamente elogiada y premiada por la Secretaría de Educación[68] y algunos años más tarde editada y distribuida por ella.

Y luego los padrecitos
nos echan excomuniones
¡A poco piensan que Cristo
era como los patrones!

A la huelga jornaleros!

[67] En *El Sembrador*, quinto grado, p. 64-66, aparece la siguiente lectura: "Organiza una sociedad cooperativa como los obreros de Rochdale"; la lección que se da al alumno es la siguiente: "Funda una cooperativa, pequeña o grande, pero fúndala". "Sigue el maravilloso ejemplo de los obreros de Rochdale por que si así lo haces trabajarás generosamente por el bienestar de los demás."

En *El Sembrador*, segundo grado, p. 58, se da la siguiente recomendación: "Campesinos, si en tu tierra el reparto del suelo se ha logrado y cada vecino disfruta ya de una parcela, instruye a la gente y organízala en una sociedad cooperativa". Lecciones como éstas se repiten varias veces en los textos.

[68] *Fermín* se publicó de 1927. En la revista *Coopera* aparecen varios elo-

Los libros a que hemos hecho referencia se difundían efectivamente entre las escuelas rurales; por ejemplo, Catherine Cook[69] observadora norteamericana de la educación rural en su interesante libro *La Casa del Pueblo* testifica haber visto estos textos en uso.

La labor editorial al servicio del maestro rural

La figura más importante de la educación durante estos años fue sin duda Narciso Bassols, secretario de Educación Pública de 1931 a 1934. Bassols compartía la idea de los dirigentes del país de que el desarrollo y la modernización de México estaba supeditada a las posibilidades de la agricultura; por lo mismo consideraba que la obra educativa y específicamente la escuela rural deberían tener un fin esencialmente económico, introducir en los sistemas de producción y transformación de la riqueza todos los conocimientos y medios de la técnica moderna. Como él mismo decía, el objetivo de la educación debería ser "tratar de modificar los sistemas de distribución y consumo y desterrar viejos e inadecuados sistemas de producción".[70] Planteó pues la necesidad de un cambio estructural; consideraba asimismo que sin una transformación total del sistema productivo ningún problema relacionado con la educación podría resolverse. Por otra parte, la escuela debería capacitar a los trabajadores para que ellos pudieran dirigir la producción del país; así el impulso a la enseñanza técnica fue uno de sus principales objetivos. Impuso también como política educativa lo que ya se venía dando en la práctica desde algunos años antes: la educación rural como un sistema en que la unidad fuera colectiva y no individual y personal. Asimismo, consideró que el objetivo de la escuela debería estar enfocado al adulto preferentemente, inculcándole costumbres prácticas y hábitos de conservación de la salud.

Se destacó con más fuerza la importancia del maestro quien

---

gios a Fermín y a su autor el maestro Manuel Velázquez Andrade. Curiosamente aparece en los años en que Calles da por terminada la reforma agraria. *Coopera*, T. II, jul.-ago. 1927, p. 36.

[69] Catherine Cook viene a México en 1931.

[70] LUNA ARROYO, 1934, p. XXVI.

debería actuar como un verdadero agente de la transformación económica del campo, por lo que su preparación fue la primera preocupación de la Secretaría de Educación. La labor editorial que hasta entonces se había considerado como un complemento y una ayuda en la tarea de capacitación se elevó a la altura de tercera agencia de mejoramiento magisterial, al mismo nivel que las Misiones Culturales y las Normales Regionales.

Tan importante fue el papel asignado a esta tarea editorial que la Secretaría de Educación, al referirse a la política que seguiría, declaró que la educación era en gran parte la ilustración que el libro y el folleto llevaban a las masas iletradas y por eso haría de la edición "constante y profusa" de textos escolares uno de sus principales cuidados. Definió como "textos" no únicamente los libros de lectura usados en las escuelas primarias sino también

> el manual para el campesino que asiste a las escuelas rurales y que de él va a derivar la técnica de actividades inmediatas y prácticas que le ofrecen un seguro rendimiento económico y significa también el instructivo que haya de mejorar la capacidad pedagógica en el campo, y agregó, alguna vez la SEP publicó numerosos títulos de autores clásicos en grandes tirajes y a todo lujo desentendiéndose quizás de la realidad del nivel de cultura media del país. La experiencia unida a la limitación presupuestal ha marcado al sentido de la publicidad educativa nuevos derroteros, y puesto que había que escoger entre agotar las reservas en la publicación de unos cuantos títulos de limitada utilidad o dedicarlas íntegramente a la producción modesta y callada de material impreso elemental que respondiera a las necesidades urgentes de la mayoría iletrada del país, se ha elegido este camino.[71]

La publicación más importante de estos años fue la revista *El Maestro Rural* consagrada a la educación rural. Sus fines básicos eran establecer una vinculación estrecha entre los maestros rurales y la Secretaría de Educación y entre ésta y las escuelas. Se pretendía también, por conducto de la revista, dotar al maestro de armas materiales e intelectuales para enfrentarse con su tarea cotidiana y que éste a su vez, por medio de *El Maestro Rural* "con su experiencia

[71] *Memorias*, 1932, p. 565.

y reflexión'', ayudara a la Secretaría a marcar los rumbos de la escuela rural sobre bases más sólidas y científicas.

El Maestro Rural se publicó quincenalmente con un tiraje inicial de 10 000 ejemplares. Su primer director fue Salvador Novo y a diferencia de otras revistas como *El Maestro*, *Educación*, *Coopera*, entre sus colaboradores había un gran número de maestros rurales desconocidos y en cambio pocas autoridades educativas, y sólo algunos maestros de renombre, (entre ellos Rafael Ramírez, Moisés Sáenz, Manuel Velázquez Andrade, en fin, los nombres de siempre). La revista fue acogida con tal entusiasmo que después de los primeros números hubo necesidad de ampliar su formato y aumentar sus páginas a petición de los propios maestros que querían nuevas secciones. Así se fueron añadiendo la sección de noticias internacionales, ''La voz del maestro'', la sección de consulta y la sección de libros y publicaciones.

En su tarea de ser un medio de capacitación de los maestros, la revista incluyó entre sus páginas los cursos por correspondencia que la dirección de Misiones Culturales había establecido poco antes. Estos cursos sobre organización escolar, técnica de la enseñanza, agricultura, pequeñas industrias y jardines de niños, se distribuían antes por medio de hojas mimeografiadas; ahora, en forma de lecciones, fueron más accesibles al público.

Por medio de la revista la Secretaría de Educación exaltaba incansablemente la misión del maestro. Por ejemplo, ''El maestro rural, héroe espiritual del campo'' es el título de un artículo, en el que se expresaba lo valioso del trabajo magisterial ''el más honroso que pueda obtener un mexicano ya que de él depende la formación espiritual y material de muchos niños''.

En otros establecía las directivas que los maestros deberían seguir; por ejemplo, en estos años de la actuación de Narciso Bassols se les pedía repetidamente no mezclarse en política. La politización y radicalización de muchos de ellos, consecuencia de su diario contacto con la miseria del pueblo, los había enemistado con patrones, hacendados e incluso autoridades civiles. Asimismo, la guerra cristera, que estalló en 1926 provocada por el conflicto entre Iglesia y Estado y en general por la política del general Calles, había enfrentado a numerosos campesinos levantados en armas con los maestros rurales, obligando a muchos de ellos a tomar uno u

otro partido. Esto hizo que la Secretaría considerara necesario delimitarles claramente su campo de acción. Así insistía la revista,

> El maestro se debe no a un credo, no a un partido, no a una bandera sino al grupo social entero, y debe mantenerse en situación de poder servir a los intereses generales del vecindario, de la aldea o ranchería con luz en la mente y generosidad en las manos. Debe mantenerse por encima de las contiendas predicando y enseñando el evangelio del respeto de la tolerancia, de la buena voluntad como base para una organización democrática. La autoridad moral que ejercen en las comunidades sólo deben emplearla en bien de la causa de la enseñanza. Su papel es sólo enseñar a dignificar la vida doméstica y social, luchar por el mejoramiento de las condiciones de salud del pueblo y adiestrar a las gentes en los instrumentos de la cultura, leer, escribir y contar.[72]

En artículos posteriores el tono de la Secretaría contra los maestros que desoyeran estos consejos era más severo: les hacía ver que no les prestaría apoyo en el caso de que sus dificultades provinieran de su actuación política y más aún pedía a todos aquellos que se sintieran impelidos a tomar una actitud político-militante en las contiendas nacionales o a los que quisieran participar en la campaña de la sucesión presidencial que "se sirvan enviar antes su renuncia".

Sin embargo, en los mismos años aparecen en la revista editoriales y artículos en los que se les exhortaba a actuar como líderes para poner un remedio a la injusticia social, por ejemplo, en uno de ellos se dice:

> Acaso la más trascendental reforma que está encomendada al maestro rural es la liberación espiritual de las masas campesinas inculcándoles la rebeldía contra la superstición y el fanatismo, los privilegios de la cultura, la acumulación de la riqueza en pocas manos y la usurpación de los poderes políticos.[73]

El hecho de que frases como ésta, que contradecían abierta-

[72] Ver, entre otros muchos artículos, *El Maestro Rural*, T. III, jun. 1933, núms. 5 y 8, p. 20-21.

[73] *El Maestro Rural*, T. III, núm. 8, p. 4.

mente las directivas del gobierno expresadas en la misma revista, se repitieran una y otra vez en *El Maestro Rural* entre 1931 y 1934, puede tener varias interpretaciones: era una evidencia de la radicalización de los maestros y de la fuerza que habían adquirido como líderes de las masas populares; o su actitud en alguna forma era compartida o al menos tolerada por las autoridades educativas o bien intencionalmente se dejaba un espacio abierto para la crítica y la radicalización en el campo educativo mientras que el gobierno en otros aspectos, como en el reparto agrario, seguía una política conservadora. Las mismas reflexiones podemos hacernos respecto a los libros de texto para el medio rural.

Al mismo tiempo aparecen varios cuentos y relatos tales como "Gejo y yo",[74] (la historia de un pequeño campesino cuyo padre estaba en el comité agrario tratando de conseguir tierras para el pueblo) que era una vigorosa condena de la situación social. Igual que en los libros de texto se reprobaba la injusta apropiación de la tierra y su concentración en unas cuantas manos y el despojo a los campesinos de sus medios de trabajo. En otros artículos se repetía la condena al fanatismo o se señala al "cura" como aliado de los explotadores y se insistía en la necesidad de la organización del campesino. En secciones como "La voz del maestro", los maestros tenían una tribuna para sus críticas, sus quejas, para evaluar o ensalzar las directivas del gobierno o para poner nuevos rumbos a la tarea educativa. Las autoridades, por su parte, igual que en la revista *Coopera*, informaban de las innovaciones en materia pedagógica, hacían propaganda a sus realizaciones, daban a conocer la situación de la escuela rural. En "El maestro consulta" el maestro rural obtenía información desde cómo hacer pasta de dientes hasta cómo curar árboles.

El Maestro Rural fue una revista efectivamente abierta a los maestros, que deja ver mucho de lo que fue la escuela rural en estos años (la lucha de los maestros, sus esfuerzos a favor de la comunidad, la ideología de las autoridades educativas) y en la que muchas veces se contradecían las directivas de la Secretaría o se expresaban inquietudes magisteriales que rebasaban la política del gobierno.

[74] *El Maestro Rural*, T. III, núm. 3, p. 8.

Otra de las tareas importantes realizadas por Bassols fue una revisión cuidadosa de los libros de texto escolares ya que consideraba que los que se empleaban para las diferentes materias correspondían no sólo a sistemas de enseñanza diferentes sino en algunos casos opuestos. Bassols intentó imponer un control más estricto a las escuelas privadas y hacerlas cumplir rigurosamente con el artículo 3°. Una de las medidas que llevó a cabo dentro de esta política de "laicización" de la educación fue suprimir los libros de texto "que no respondieran a orientaciones modernas de la educación, o a los que de manera sistemática propagaran ideas religiosas", prohibiendo por ejemplo *Rosas de la infancia* por que "en casi todas sus páginas hacía propaganda sectaria y era una constante violación al artículo 3°.[75] Por otro lado, la Secretaría se dedicó a publicar libros de texto que consideraba que estaban "menos alejados de los principios económicos sociales sustentados por el movimiento revolucionario". Así editó *El Sembrador*, con un tiraje de 182 000 ejemplares, *Vida rural*, con 150 000, *Mi libro*, y *Fermín* con 400 000 ejemplares, el tiraje más grande que libro alguno había alcanzado.[76] Se imprimieron asimismo algunos libros de texto para secundaria con una orientación técnica y "nacional"; es decir no fueron libros "inadaptados a nuestro ambiente" "y divorciados de la capacidad mental de nuestros alumnos", entre ellos uno de matemáticas de Gandara y una geografía humana, económica y social de Carlos Benítez.

Continuaron también en estos años las publicaciones de la Biblioteca del Maestro Rural, que se incrementó a nueve volúmenes, y de *El Libro y el Pueblo*, excluyendo de ella toda referencia a asuntos bibliográficos extranjeros; sin embargo, a partir de 1931 aparecieron traducciones de varios artículos de Lunatcharsky y otros autores rusos así como lecciones de marxismo. Además de aumentar el tiraje del volante correspondiente, se fijaron carteles en fábricas y delegaciones para notificar al público sobre publicaciones de interés. A pesar de que no aumentó el número de las bibliotecas debido a dificultades económicas y a que gran parte del presupuesto se destinó a las escuelas rurales, se trató de mejorar su servicio ca-

[75] *Memorias*, 1933, p. 120.
[76] *Memorias*, 1933, p. 286.

pacitando al personal y estableciendo un reglamento de catalogación para todo el país.

UNA LABOR EDITORIAL REVOLUCIONARIA

Todos estos esfuerzos por dar qué leer al pueblo culminaron con la labor editorial que se realizó durante el gobierno de Lázaro Cárdenas, la que merece ser objeto de un estudio por separado por el importante papel social que desempeñó y por sus singulares características.[77]

Cuando Cárdenas asumió el gobierno del país en 1934, el artículo 3° de la Constitución acababa de ser reformado y la educación socialista implantada en el país. El nuevo presidente apoyó con entusiasmo esta nueva orientación de la escuela mexicana y la impulsó vigorosamente en toda la República para lo que emprendió en primer término una Campaña de Educación Popular que se inició con una vasta tarea alfabetizadora. Le preocupaba sobremanera que el pueblo aprendiera a leer y a escribir porque consideraba que la ignorancia era la causa principal de los accidentes de trabajo, de la explotación del hombre por el hombre y el peor obstáculo para su mejoramiento socio-económico. En apoyo de esta campaña se editaron millares de folletos, cartillas y carteles, la revista *Educación Popular* y el periódico *Juan Soldado* dedicado exclusivamente a propagar la campaña alfabetizadora entre los soldados.[78]

En 1936 se creó la oficina Editora Popular con el objetivo de poner el libro al alcance de las clases trabajadoras, pero en especial de los obreros que hasta entonces habían sido casi desatendidos. Las publicaciones de estos años fueron de índole diversa, folletos de propaganda sobre la escuela socialista, la revista infantil *Palomilla*, *El Libro y el Pueblo*, el *Manual del campesino* profusamente ilustrado para estar al alcance aún de aquellos que no supieran leer, la revista *El Maestro Rural*; pero el género más representativo de la labor editorial del cardenismo fue sin duda el libro de texto de la

[77] Ver TORRES y LOYO, 1981.

[78] *La educación pública, 1934-1940*, T. I, p. 296-298.

lectura: la serie *Simiente* para escuelas rurales, cuyo tiraje de 3 420 000 ejemplares multiplicaba varias veces las mayores publicaciones; la serie SEP para escuelas primarias urbanas con 1 750 000 ejemplares y una nueva modalidad: una serie SEP para escuelas nocturnas de trabajadores con un tiraje de 1 220 000 libros; todos ellos con un costo de 7 centavos el ejemplar.[79]

Todos estos textos tenían características muy particulares. Estaban dirigidos exclusivamente a las clases trabajadoras tanto del campo como de la ciudad; en la elaboración de algunos de ellos, como en los textos para escuelas nocturnas, participaron grupos de obreros por lo que reflejan muchas de las aspiraciones e inquietudes de un sector de trabajadores. Las lecciones e ilustraciones se referían al taller, a la fábrica, al sindicato, al ejido, al campo de cultivo, a la cooperativa. En ellas se exponían temas que ya habían sido tratados, con menos vigor, en los textos de las escuelas rurales escritos unos años antes: la crítica a la injusta situación social, la denuncia de los patrones y latifundistas como explotadores, el llamado a la organización obrera y campesina, al rechazo de las creencias superticiosas y del fanatismo; pero a estos se agregan nuevos temas: la exhortación a la lucha de clases para crear un orden más justo, la exposición de los vicios de la clase burguesa, a veces exagerados hasta la caricatura, la presentación de una sociedad modelo, la Rusia Soviética.

Estos textos de lectura además de pretender ser un medio de concientización y denuncia desempeñaron el papel de portavoces del gobierno cardenista para difundir los problemas nacionales, dar a conocer las reformas implantadas y buscar el apoyo popular.[80]

[79] *La educación pública, 1934-1940,* T. I, p. 299.

[80] Por ejemplo, en el texto del 4° grado para las escuelas nocturnas de trabajadores se hablaba sobre el problema del petróleo. En una primera lección se daba a conocer la situación. "En México hay petróleo, mucho petróleo. En eso se fijan las compañías extranjeras que han controlado la explotación internacional de ese producto y vienen a la República Mexicana." *Libro de Lectura. . .* 4° grado, 1940, p. 51. La siguiente lección continuaba así: "Hemos visto nosotros los trabajadores como diariamente las toneladas de petróleo extraído por nosotros mismos huyen al extranjero." *Libro de Lectura*, 4° grado, 1940, p. 55. En otra lección se describe la lucha de los trabajadores por sindicalizarse y defenderse de los empre-

Tanto en los textos como en la revista *El Maestro Rural* (que continúa editándose en estos años con mayor tiraje) se daban a conocer las expectativas del gobierno respecto de los maestros: el maestro debería ser un "colaborador del verdadero revolucionarismo" y el objetivo de su misión convertir a los trabajadores del campo y del taller en obreros calificados, capaces de intervenir en la dirección de las empresas.[81] Asimismo, deberían enseñar al pueblo sus derechos, incitarlos a pelear por ellos y brindarles todo su apoyo. El maestro dedicado exclusivamente a la docencia estaba muy lejos del esquema cardenista.

Había un empeño evidente por hacer resaltar en las publicaciones las contradicciones sociales y por evitar el conformismo o la disculpa de una situación injusta. En *El Maestro Rural*, que seguía entonces la misma tónica de denuncia que los libros de texto, se señalaron por ejemplo los lineamientos que se deberían seguir en los cuentos y lecciones de los libros de lectura:

> Cuidemos de evitar las narraciones en que se acepte y aún se justifique la miseria, tal vez de buena fe opinando que una choza o una pocilga son agradables por el hecho de estar muy limpias y adornadas con algunas macetas, o que una familia puede ser dichosa sufriendo escaseces o miseria por el hecho de ser honrada. Ataquemos el problema de frente; no puede haber dicha completa mientras exista una mayoría explotada por una minoría que monopoliza la riqueza, la belleza, y en fin el derecho a la vida y a la felicidad.[82]

La labor editorial del cardenismo fue una de las expresiones más radicales de la escuela socialista; sirvió además a maestros, auto-

---

sarios petroleros extranjeros; en otra más la rebeldía de éstos contra las determinaciones de la Junta Nacional de Arbitraje y finalmente se concluye: por lo que el presidente de la República, general de división Lázaro Cárdenas, haciéndose portavoz del sentir popular "decretó el 18 de marzo de 1938 la expropiación de la industria petrolera iniciando de esta manera la etapa de la independencia económica mexicana con el apoyo unánime de todos los sectores de nuestra población". *Libro de Lectura*, 4° grado, 1940, p. 66.

[81] *El Maestro Rural*, 1938. Ver directivas de Ignacio García Téllez, subsecretario de Educación, a los maestros mexicanos.

[82] *El Maestro Rural*, "El Cuento", T. x, núm. 2, p. 15.

ridades educativas y grupos populares para expresar sus ideas sobre una sociedad más justa, y al gobierno como uno de los medios para buscar su legitimación.

Conclusión

Se ha tratado de describir en estas páginas los esfuerzos del gobierno por proporcionar al pueblo material de lectura y se han señalado los principales cambios que sufrió esta tarea con cada régimen; el principal fue, sin duda, el intento por que la labor editorial beneficiara cada vez a un público más amplio y tuviera un carácter más popular. Hubo sin embargo otra transformación de importancia: lo que en un principio fue un esfuerzo por hacer llegar el libro, por su valor intrínseco como expresión del género humano, a manos del pueblo, se convirtió paulatinamente, como ya vimos, en un medio de instrucción, de propaganda, de diálogo, de adoctrinamiento e incluso de búsqueda de legitimación por parte del gobierno y de denuncia por parte de un sector de la población integrado en su mayoría por maestros.

SIGLAS Y REFERENCIAS

AGNM Archivo General de la Nación. México. Ramo Presidentes.

Boletín

1922-1928 *Boletín de la Secretaría de Educación Pública*. México, Talleres Gráficos de la Nación.

Cook, Katherine

1931 *La Casa del Pueblo*. México, s/e.

Coopera

1926-1930 *Coopera*. Órgano Oficial del Departamento de Enseñanza

Primaria y Normal. México, Secretaría de Educación Pública.

Educación

1922-1924

El aspecto económico

1925 *El aspecto económico y el estado actual de las cooperativas en varias naciones*. México, Secretaría de Educación Pública.

El esfuerzo educativo

s.f. *El esfuerzo educativo en México, la obra del gobierno federal en el ramo de educación pública durante la administración del presidente Plutarco Elías Calles*. México, Secretaría de Educación Pública.

El Libro

El Libro y el Pueblo. Revista mensual bibliográfica, órgano del departamento de bibliotecas de la Secretaría de Educación Pública. México.

El Maestro

1921-1923 *El Maestro*. Revista de Cultura Nacional. México, Universidad Nacional, Talleres Gráficos de la Nación.

El Maestro Rural

1931-1939 *El Maestro Rural*. Órgano de la Secretaría de Educación Pública consagrado a la educación rural. México.

FELL, Claude

1976 *Escrits oubliés —Correspondence. José Vasconcelos/Alfonso Reyes*, México, IFAL.

1980 *La influencia soviética en la educación mexicana*, (*1920-1921*). México, Ed. Movimiento.

GAMIO, Manuel

1916 *Forjando patria*. México, Porrúa Hermanos.

GARRIDO, Felipe

1982 "Ulises y Prometeo. Vasconcelos y las prensas universitarias". *Revista de la Universidad Nacional*, XXVIII, núm. 18.

KRAUZE, Enrique

1977 *La reconstrucción económica*. México, El Colegio de México (Historia de la Revolución Mexicana, Tomo 10).

La casa

1928 *La casa del estudiante indígena*. México, Talleres Gráficos de la Nación.

Las casas

1923 *Las casas del pueblo*. México, Secretaría de Educación Pública. Talleres Gráficos de la Nación.

La educación

1929 *La educación rural en México*. México, Secretaría de Educación Pública.

La educación pública

1941 *La educación pública en México desde el 1° de diciembre hasta el 30 de noviembre de 1940*. México.

Las escuelas

1926 *Las escuelas al aire libre*. México, Talleres Gráficos de la Nación.

Las escuelas de pintura

1926 *Las escuelas de pintura al aire libre*. México, Talleres Gráficos de la Nación.

Las misiones

1927-1932 *Las misiones culturales*. México, Secretaría de Educación Pública.

Lecturas

1924-1925 *Lecturas clásicas para niños*. México, Secretaría de Educación Pública.

Libro de lectura

1938 *Libro de lectura para uso de las escuelas primarias urbanas*. Serie SEP, México, Comisión Editora Popular de la Secretaría de Educación Pública. Ediciones *El Nacional*.

1940 *Libro de lectura para uso de las escuelas nocturnas para traba-*

jadores. Libros 1° - 5°. México, Comisión Editora Popular de la Secretaría de Educación Pública de *El Nacional*.

LUCIO, Gabriel

1935 *Simiente*. Libros 1° - 4°, para escuelas rurales. Ilustraciones de J. de la Fuente. México, Comisión Editora Popular de la Secretaría de Educación Pública.

LUNA ARROYO, A.

1934 *La obra educativa de Narciso Bassols*. México, Talleres Gráficos de la Nación. Secretaría de Educación Pública.

LLINÁS ÁLVAREZ, Edgar

1978 *Revolución, educación y mexicanidad*. México, UNAM.

Memoria

1931 *Memoria que indica el estado que guarda el ramo de educación pública*. México, Talleres Gráficos de la Nación.

1932 *Memoria relativa al estado que guarda el ramo de educación pública*. México, Talleres Gráficos de la Nación.

1933 *Memoria relativa al estado que guarda el ramo de educación pública*. México, Talleres Gráficos de la Nación.

MÉNDEZ BRAVO, A.

1929 *La escuela rural mexicana*. Santiago de Chile, Imprenta Laguna.

Mexican Folkways

1926-1931 *Mexican Folkways*. Bimonthly in English and Spanish. Revista Bimensual en inglés y en español dedicada a tradiciones y costumbres indígenas.

PALAVICINI, Félix

s/f. *Problemas de educación*. Valencia, Sempere y Cía.

PANI, Alberto J.

1918 *Una encuesta sobre educación popular*. México Dirección de Talleres Gráficos del Poder Ejecutivo Federal.

PUIG CASAURANC, José Manuel

1926 *La educación pública a través de los mensajes presidenciales desde la consumación de la independencia hasta nuestros días*. México, Secretaría de Educación Pública.

RABY, David L.

1968 "Los maestros rurales y los conflictos sociales en México (1931-1940)", en *Historia Mexicana*, XVIII: 1[69] (jul-sept), pp. 190-226.

1974 *Educación y revolución social en México*. Secretaría de Educación Pública (Colección SepSetentas, 141).

RAMÍREZ, Ignacio

1931 *El niño campesino*. México, Sociedad de Edición y Librería Franco-Americana. Libros 1° y 2°.

RAMÍREZ, Rafael

1929 *El Sembrador*. Libro de lectura para las escuelas rurales, 1° a 5°. México, Herrero Hermanos.

SÁENZ, Moisés

1966 *Carapan, bosquejo de una experiencia*, Morelia.

SIERRA, Justo

1922 *Historia patria*. México, Secretaría de Educación Pública.

TORRES SEPTIÉN, Valentina y Engracia LOYO

1981 "Radicalismo y Conservadurismo en los textos oficiales". Ponencia presentada en la VI Reunión de Historiadores Mexicanos-Norteamericanos. Chicago.

VASCONCELOS, José

1938 *El desastre*. México, Editorial Botas.

1938 *La tormenta*. México, Editorial Botas.

1950 *Discursos*. México, Editorial Botas.

1981 *Textos sobre educación*. México, Secretaría de Educación Pública (Colección SepSetentas, 8).

VAUGHAN, M. Kay

1982 *The state education and social class in Mexico, 1880-1928*. De Kalb, Illinois, Northern University Press.

Vázquez, Josefina Z.

1979 *Nacionalismo y educación en México*. México, El Colegio de México.

Velázquez Andrade, Manuel

1933 *Fermín*. Libro de lectura mexicano. Ils. Diego Rivera, México, Secretaría de Educación Pública, Depto. de Enseñanza Rural.

ALGUNOS ASPECTOS DE LAS ESCUELAS PARTICULARES EN EL SIGLO XX

Valentina TORRES SEPTIÉN
El Colegio de México

LA HISTORIOGRAFÍA DE LA educación en México registra gran número de páginas para el estudio de las escuelas oficiales, sin dedicar mayor atención a la investigación de las escuelas privadas.[1] No obstante, la educación particular ha sido estigmatizada por su elitismo escolar, su posición ideológica o su oportunidad para hacer de la educación "un gran negocio".

Hablar de ellas en forma tan general resulta injusto e inexacto, porque las escuelas particulares difieren grandemente entre sí, de acuerdo con sus métodos, a las sociedades a las que pertenecen, a los fines que se proponen o al idioma que hablen. De una manera arbitraria se pueden dividir según su filiación o no a iglesias, en religiosas y laicas; según sus métodos, en tradicionales, progresistas o activas; según la nacionalidad de sus maestros y alumnos, en escuelas para mexicanos, para extranjeros o bilingües.

Este trabajo se refiere principalmente a las escuelas consideradas tradicionales por sus métodos y confesionales por su filiación. Tal limitación se debe al tipo de escuela particular que predominó en México entre 1920 y 1970 y del cual se ha podido obtener mayor información.

CLASE SOCIAL

Una de las metas de los gobiernos posrevolucionarios en México ha sido la instrucción y educación; en ocasiones esto ha tomado

[1] El único estudio al respecto es el de Carlos MUÑOZ IZQUIERDO y Manuel ULLOA: *Estudio sobre las escuelas particulares del D.F. Su panorama estadístico y*

el cariz de cruzada nacional para lograr el progreso del país. La idea de que el desarrollo de la educación tiene un efecto favorable en la distribución del ingreso y en el acceso a estratos superiores de la sociedad ha gozado de gran popularidad entre los funcionarios. Esta idea también la han hecho suya los sectores populares y medios, quienes creen que en la educación está el pasaporte indispensable para "ser alguien" en la sociedad.

Sin embargo, como lo señalaron Brodersohn y Sanjurjo en la introducción al *Financiamiento de la educación en América Latina*, estudios empíricos realizados en los últimos años ponen de relieve ". . . la limitada capacidad que ha tenido la educación para influir en la distribución del ingreso", a la vez que señalan la importancia que tienen otras variables para determinarla, como el origen socioeconómico del individuo, o los años de experiencia laboral, entre otras.[2]

Las medidas educativas que utilizó el cardenismo antes de 1940, tales como la edición masiva de libros populares y el impulso a la educación media para lograr una población más homogénea, dejaron de funcionar cuando los gobiernos posteriores incorporaron la educación:

> . . . al cuadro de una política social que debió sacrificarse en beneficio de un concepto de desarrollo económico que únicamente contemplaba como importantes a las grandes obras de infraestructura y al proceso incipiente basado cada vez más en la inversión privada.[3]

Se pensó que la educación, al igual que muchas otras tareas y actividades de carácter social, podían esperar épocas mejores cuando se les pudiera dedicar mayores recursos, sin necesidad de que se frenara la inversión de la planta industrial, que en ese momento se consideraba como prioritaria para el desarrollo económico del país. El impulso económico que imprimió el gobierno a sus acciones, y que se continuaría en los siguientes sexenios, dejó de lado

---

su economía, México, CEE, 1966, 2 vols. Véanse las explicaciones sobre siglas y referencias al final de este artículo.

[2] BRODERSOHN, 1978, p. 24.

[3] LÓPEZ CÁMARA, 1971, p. 172.

las obras de beneficio social;[4] se impulsó el crecimiento material que tuvo efectos positivos en la construcción de una infraestructura educativa con más escuelas, la capacitación del magisterio y la capacidad de otorgar el servicio educativo a un número mayor de mexicanos. Sin embargo, a pesar de los esfuerzos realizados, no se logró dar escuela a toda la población que la requería.[5] El problema que resultó de esta política fue el desfasamiento entre el crecimiento de los factores infraestructurales y la evolución de la calidad educativa, que se quedó muy rezagada. Los planes educativos se modificaron en 1940 para unificar la enseñanza de todo el país. Tanto la ciudad como el campo se vieron sujetos a un solo programa que se respetó durante tres sexenios sin adecuarse al curso de los tiempos. La educación se volvió rutinaria; a esto se agregó un incremento de población, que aumentó y repercutió en la matrícula educativa y dificultó a los sectores populares para obtener por medio de ella, una promoción social y una mejor distribución del ingreso. Los conocimientos adquiridos por aquéllos que acudían a las aulas escolares apenas proporcionaban la calidad de analfabeta funcional con algunos conocimientos elementales. Con esta preparación era imposible aspirar a un trabajo medianamente bien remunerado.

[4] Inversiones en el sector económico y en el sector social (%):

	Ávila Camacho		Alemán		Ruiz Cortines	
	Programado	*Real*	*Programado*	*Real*	*Programado*	*Real*
Fomento económico	30.7	39.2	39.2	51.9	43.8	52.7
Fomento social	23.6	16.4	18.5	13.2	20.4	14.4

López Cámara, 1971, p. 172.

[5] En el periodo del presidente Ruiz Cortínes, de los 7.4 millones de niños en edad escolar se inscribieron 2.9 millones en escuelas federales, y 1.5 en estatales, municipales y privadas. 3 millones de niños se quedaron sin escuela. Cfr.: "La educación en México", en *Informes presidenciales*, 1976, vol. 11, p. 291.

Un gran número de niños fueron integrados al sistema escolar: en 1952 recibieron educación 3.5 millones de los 6.6 millones de niños en edad escolar; en 1958, 4.4 millones de los 7.4 millones de niños tuvieron acceso a la escuela. Sin embargo, la asistencia era irregular, muchos reprobaban o desertaban. La deserción, el problema más agudo en las zonas rurales, fue el siguiente para la generación 1946-1951:

ZONA RURAL

Grados escolares	*Alumnos*	*% respecto al primer grado (inscripción)*
I	512 633	100
II	322 039	63
III	264 029	52
IV	203 334	40
V	158 375	31
VI	138 488	27
Terminaron	115 696	23

La deserción en las zonas urbanas de la misma generación fue la siguiente:

ZONA URBANA

Grados escolares	*Alumnos*	*% respecto al primer grado (inscripción)*
I	587 622	100
II	336 336	64
III	325 505	55
IV	279 565	48
V	236 555	41
VI	206 552	31
Terminaron	175 703	30[6]

[6] *Fundamento estadístico*, 1961, p. 317.

Estos cuadros señalan el interés del gobierno por permitir el acceso a la escuela al mayor número posible de niños, pero también un esfuerzo muy inferior por mantener a la población escolar hasta completar el ciclo elemental. La diferencia entre los egresados del sexto año entre la población rural y la urbana fue sólo de 7%, lo que indica que no eran únicamente las limitaciones del campo las condicionantes de la deserción.

Aunque el gobierno pareció ganar en eficiencia al aumentar la capacidad educativa perdió en cierta medida la posibilidad del manejo de la educación como canal de movilidad social y de trasmisor de valores.[7] Los beneficios del desarrollo posteriores a 1940 fueron distribuidos muy desigualmente de manera que se creó ". . un abismo entre las metas de justicia social proclamadas por la llamada 'ideología de la revolución' y la posibilidad efectiva de las masas obreras y campesinas de mejorar significativamente su nivel de vida".[8] Así, el sistema educativo nacional tuvo efectos contrarios al desarrollo de una educación igualitaria, con lo que se favoreció a las clases medias y se discriminó a los grupos de más bajos ingresos, frustrando a éstos su deseo por participar en el desarrollo social y en los beneficios que suponían factibles mediante la educación.

A la educación se le ha atribuido también la función de reproducir las estructuras sociales por generaciones; esta afirmación se hizo más elocuente a partir de los años cuarenta cuando los sectores medios y altos, afianzados por el desarrollo industrial del país, querían mantener su *status*. Este proceso también se hizo evidente cuando Jaime Torres Bodet, secretario de Educación, como lo habían hecho con anterioridad otros funcionarios, invitó en 1944 a los particulares a participar en la creación de nuevas escuelas. Tácitamente reconoció la incapacidad del gobierno para satisfacer la totalidad de la demanda educativa. Con ese impulso del gobierno, la familia y la Iglesia "recuperaron sus fueros" disminuidos durante los gobiernos callista y cardenista, y volvieron a expresar sus criterios socioeconómicos e ideológicos en sus escuelas, convirtién-

[7] Ver LOAEZA, 1979, pp. 7-9.
[8] PELLICER, 1978, p. 9.

dolas a mediano y largo plazo en "un mecanismo de reproducción de desigualdades sociales", según algunos críticos.[9]

El limitado acceso de la educación privada acentuó más esta situación, puesto que los privilegiados social y económicamente gozaron de mayores oportunidades educativas.[10] Víctor Urquidi señala que la enseñanza privada en algunos casos ". . . actúa como filtro social o sea que constituye una barrera de acceso a la educación y en consecuencia contribuye a las inequidades del sistema educativo".[11]

La selectividad socioeconómica y académica ha sido una de las características con que se ha etiquetado durante años a la educación privada. Si bien es cierto que esta característica se atribuye a toda la educación particular, en el caso de la educación confesional no se puede generalizar, pues sus escuelas particulares, quizá las más conocidas y famosas ". . . islas muy caras, selectivas y de calidad educativa alta fuera del control del sector público".[12] Ellas tienen la responsabilidad de haber estereotipado a la educación particular.

El elitismo que se atribuye a las escuelas confesionales se debe por consiguiente a unas cuantas que en su época de oro, anterior al auge de las escuelas laicas y bilingües de la década de los setenta, eran frecuentadas por la élite económica y social de México; estas escuelas tenían la estrategia de " . . . apostarse en el desfiladero por donde tenía que pasar el contingente de futuros líderes de la sociedad tradicional" como lo mencionan los jesuitas,[13] lo que favorecía la continuación de sus intereses ideológicos de clase, situación que puede extenderse sin duda a las escuelas para extranjeros.

El elitismo en muchas de estas escuelas no era ni ha sido siempre deliberado. En algunos casos fue el resultado de los métodos de reclutamiento que se basaron en el pago de colegiaturas, ya que en México estas escuelas no han contado con subsidios estatales.

[9] LOAEZA, 1979, p. 8.
[10] Ver MEDILLÍN y MUÑOZ IZQUIERDO, 1973, p. 8.
[11] Urquidi, en BRODERSOHN, 1978, p. 57.
[12] Sylvain, en BRODERSOHN, 1978, p. 32.
[13] *Estudio de los colegios*, 1969, p. 164.

En otras, la selectividad abarcaba también el nivel académico al someter a los aspirantes a exámenes de admisión bastante rígidos, que aseguraban alumnos "sin problemas" como en los colegios de jesuitas, maristas, religiosas irlandesas, francesas o norteamericanas, y en algunas otras la exigencia de un idioma extranjero como el Colegio Francés, el Alemán, el Americano, el Israelita, el Liceo Japonés, que eliminaban a las mayorías que no tienen estos conocimientos especializados.

Para precisar el grado de clasismo que existía, nos podemos basar en el estudio realizado por Carlos Muñoz Izquierdo y Manuel Ulloa del Centro de Estudios Educativos; dividieron a las escuelas confesionales, pertenecientes a la Federación de Escuelas Particulares (FEP) en 1964, en cuatro categorías (*A. B. C. D*) de acuerdo con las colegiaturas.[14]

COLEGIATURAS ANUALES INCLUYENDO INSCRIPCIONES EN PESOS

	A	*B*	*C*	*D*
Preescolar	1 180 a 1 878	620 a 1 090	15 a 590	Gratuita
Primaria	1 521 a 2 547	912 a 1 495	190 a 862	Gratuita
Secundaria	1 855 a 3 592	1 011 a 1 745	400 a 960	Gratuita
Comercio	1 652 a 3 468	1 016 a 1 403	420 a 952	No hay
Preparatoria	2 103 a 5 165	1 650 a 1 960	No hay	No hay
Normal	1 851 a 2 389	420 a 1 850	No hay	No hay[15]

[14] La encuesta no tomó en cuenta las escuelas laicas, bilingües o para extranjeros.

[15] MUÑOZ IZQUIERDO, 1966, p. 43.

DISTRIBUCIÓN DE LAS ESCUELAS CATÓLICAS DEL DISTRITO FEDERAL POR TIPOS EN LOS DIFERENTES NIVELES EDUCATIVOS

Tipo	*Preescolar*	*Primaria*	*Secundaria esc. técnica*	*Enseñanza comercial*	*Prepa-ratoria*	*Normal*
A	28	23	28	10	15	10
B	53	53	40	17	18	10
C	86	33	37	24	—	—
D	11	27	6	2	—	—
Total	178	236	111	53	33	20[16]

DISTRIBUCIÓN DE LOS ALUMNOS EN LOS CUATRO TIPOS DE PLANTELES

Tipo	*Preescolar*	*Primaria*	*Secundaria esc. técnica*	*Enseñanza comercial*	*Prepa-ratoria*	*Normal*
A	3 382	4 371	5 718	762	968	838
B	2 748	24 136	6 255	1 193	1 584	952
C	6 113	37 528	5 083	1 714	—	—
D	288	6 485	1 148	198	—	—
Total	12 531	72 520	18 204	3 867	2 552	1 790[17]

De estos cuadros se puede inferir que en 1964 la mayor concentración escolar en las escuelas confesionales se encuentra en los niveles de primaria y en el grupo *C*, esto es el nivel socioeconómico medio y bajo. En secundaria, enseñanza comercial, normal y preparatoria, las escuelas se concentran en el grupo *B* y *A* respectivamente. La preparatoria y la normal quedan limitadas exclusivamente a esta clasificación. Las escuelas gratuitas son únicamente para preescolar y primaria.

Tradicionalmente se ha pensado que el alumno de la escuela privada pertenece a los estratos de más altos ingresos de la pobla-

[16] MUÑOZ IZQUIERDO, 1966, p. 43.

[17] MUÑOZ IZQUIERDO, 1966, p. 43.

ción. Esto es cierto en la medida en que la mayor parte de los alumnos que pertenecen a los sectores más ricos concurren a ellas, pero no es menos el que también haya una gran afluencia a las escuelas particulares en los sectores medios y bajos. En un estudio reciente realizado por la FEP en 1978-1979, se encontró que de las 687 escuelas encuestadas, 37.7% decían que proporcionaban sus servicios al medio socioeconómico bajo, 24.6% se fundaron con el objetivo de servir en un medio más humilde, pero la realidad económica las había obligado a dirigirse a núcleos más altos para poder mantenerse, 17.8% se dedicaban al medio económico alto, y el 19.1% no contestaron. Según esta respuesta, por lo menos el 62.3% de las instituciones encuestadas atendían a la población media baja.[18]

Después de los años cincuenta, las instituciones privadas tuvieron casi siempre calidad educativa superior a la pública, en el aspecto académico como dicen Brodersohn y Sanjurjo.[19] Esta calidad se entiende no sólo en cuanto a la obtención de un mejor producto educativo, ". . . sino también tomando en cuenta el mercado de trabajo que correcta e incorrectamente valúa con un nivel superior a los egresados de las instituciones privadas".[20]

Entre los factores que hacen posible un mejor resultado en las escuelas particulares están: la dedicación exclusiva de los alumnos a los estudios, por no tener necesidad de trabajar; poder terminar ciclos completos de educación; una mejor alimentación que resulta en un mejor rendimiento escolar; grupos escolares reducidos, de manera que el maestro puede dedicar mayor atención a cada alumno; posibilidad de mejores libros y material de enseñanza; un mayor control sobre los maestros de parte de la dirección; ausencia de sindicatos que quiten tiempo efectivo de clases; horario más amplio; planteles generalmente en mejores condiciones materiales y mayores recursos para realizar un trabajo escolar adecuado.

Una de las formas de medir el grado de efectividad académica en la primaria puede ser el "aprovechamiento" y el "desperdicio escolar". Así por ejemplo en 1960, la cantidad de aprobados en las escuelas primarias del D.F. fue la siguiente:

[18] PELAYO, 1978-1979, p. 274.
[19] BRODERSOHN, 1978, p. 43.
[20] BRODERSOHN, 1978, p. 43.

APROBACIÓN

Grados	*Escuela pública*	*Escuela privada*
I	67.6%	81.3%
II	76.0%	86.5%
III	75.5%	86.7%
IV	76.5%	87.7%
V	78.1%	88.5%
VI	86.9%	90.8%[21]

El grado de eficiencia de la escuela privada en relación con la escuela oficial es mayor si se mide en función de su rendimiento terminal ya que la proporción de alumnos que terminan la enseñanza elemental en las instituciones privadas es más elevada. Esta supuesta superioridad de la escuela privada sería más del triple de la pública: 61.9 al 18.6 por ciento. En el nivel secundario sería de 60.8 al 48.5 por ciento.[22]

En los colegios de mayor prestigio académico, la eficiencia se logra con base en una selectividad que se refleja en la estructura piramidal del alumnado en sus años de educación media (secundaria y preparatoria). En los colegios de jesuitas sólo un tercio de los estudiantes inscritos se graduaban;[23] pero de estos graduados prácticamente el 90% pasaba a la universidad, como el caso del Colegio Regional, del cual pasó a estudios superiores, de 1957 a 1967, el 94.73%, del Pereyra el 91.30%, del Ciencias el 90.47% y del Patria el 96.43. El CUM (Centro Universitario México) de los maristas, de 32 alumnos encuestados, 31 (98.87%) pasaron a estudios superiores y/o se recibieron o seguían estudiando.[24] Otro ejemplo lo proporciona el examen de admisión, de promedios ponderados por escuela de procedencia, para alumnos de primer ingreso a la Universidad Iberoamericana que en 1967 señala en or-

[21] MUÑOZ IZQUIERDO, 1976, p. 15.

[22] MUÑOZ IZQUIERDO, 1976, p. 15.

[23] MUÑOZ IZQUIERDO, 1976, p. 32.

[24] CÁMARA, 1970, p. 5.

den descendente al Instituto Patria, Ciencias, Vallarta, Oriente, Francés del Pedregal, Motolinía, USLA y Miguel Ángel.[25]

UBICACIÓN

La falta de una planeación adecuada en cuanto a la ubicación de las escuelas fue una de las causas que provocaron las desigualdades regionales y sociales y que favoreció el carácter elitista de la educación particular, a la vez que se convirtió en uno de los mayores obstáculos para el desarrollo del país, en tanto que la educación se consideraba como "una de las vías indispensables" para lograr el desarrollo de una región. La ausencia de escuelas tanto públicas como privadas se hacía sentir en muchas de ellas.

Las razones que justificaron la desigual ubicación de las escuelas fueron muy diversas, aunque las que saltan a la vista son, entre otras: la falta de recursos naturales y económicos para el desarrollo de una región, carencia de vías de comunicación, la necesidad de invertir en una región que garantizara la inversión, la reducida demanda educativa, la ausencia de vida cultural en algunas zonas, su escasa población. El dualismo educativo ciudad-campo generó profundas disparidades socioeconómicas de suerte que existe una correlación sorprendente entre el volumen de las inversiones públicas y el nivel de riqueza de las diferentes regiones, que se determina en última instancia, por el grado de analfabetismo: "a mayor nivel de pobreza, menores inversiones y viceversa".[26] Un lugar que se ha beneficiado por su posición geográfica y sus recursos naturales, tiende a desarrollarse mejor y a dar una mejor educación a sus habitantes, la que se refleja en el nivel de vida, la calidad de la educación, la eficiencia en el trabajo, entre otras.[27]

En los estados más prósperos hay una correlativa concentración industrial, comercial y gubernamental; en ellos se hace indispensable contar con medios educativos suficientes y eficaces que mantengan y mejoren el *status* económico que la población exige.

[25] *Estudio de los colegios*, 1969, p. 97, gráfica 7.

[26] Ver LÓPEZ CÁMARA, 1971, pp. 176 a 181.

[27] Ver MIR ARAUJO, 1970, p. 21.

Ese desarrollo se hace evidente en las urbes donde la demanda de gente preparada es mayor. Así, por ejemplo, en el Distrito Federal o en el estado de Nuevo León, la educación primaria no sólo es más extensa comparada con el nivel nacional, sino que cuenta además con otras ventajas como la actitud responsable de los padres, la mayor preparación en ellos, la asistencia a la escuela preescolar y la confianza en la educación como herramienta para participar en la vida económica y social.[28]

Las instituciones educativas privadas se han ubicado en el curso de los años en muchas regiones del país, aunque se han concentrado en las zonas urbanas debido a la necesidad de cobrar sus servicios; de 2 309 escuelas que mantenía la iniciativa privada (incluyendo a la Iglesia) en 1963, sólo 116 correspondían a las áreas rurales (5%), y en 1971 representaba tan sólo el 1 por ciento.

Datos precisos los ha proporcionado el Centro de Estudios Educativos en 1968:

PRIMARIAS URBANAS

Escuelas	*Grados*	*Públicas*	*Privadas*
8 134	6	6 351	1 983
348	5	270	78
350	4	288	62
239	3	208	31
190	2	144	46
91	1	90	20

[28] Ver MYERS, 1975, p. 89.

PRIMARIAS RURALES

Escuelas	*Grados*	*Públicas*	*Privadas*
4 049	6	4 000	49
1 498	5	1 490	7
4 891	4	4 882	9
9 729	3	9 713	16
8 158	2	8 132	26
1 536	1	1 535	1[29]

Las escuelas primarias urbanas en su mayoría tenían los seis años completos, mientras que las rurales en su mayoría sólo tenían dos o tres grados. Las escuelas privadas representaban el 24.3% de la educación elemental urbana y sólo el 1.2% de la educación rural.

La lista siguiente indica la ubicación de los colegios pertenecientes a las congregaciones religiosas en 1964:

DIÓCESIS EN DONDE TIENEN SUS ESCUELAS LAS ÓRDENES RELIGIOSAS[30]

Diócesis	*Escuelas de religiosos*	*Escuelas de religiosas*
Acapulco	1	5
Aguascalientes	1	22
Antequera	—	8
Apatzingán	1	2
Autlán	—	8
Campeche	1	4
Ciudad Juárez	1	2
Ciudad Obregón	2	5
Ciudad Valles	—	2

[29] Cuadros similares los encontramos en BRODERSOHN, 1978; NAVARRETE, 1958; MUÑOZ IZQUIERDO, 1966.

[30] *Directorio General*, 1964, s/p.

Diócesis	*Escuelas de religiosos*	*Escuelas de religiosas*
Colima	—	16
Cuernavaca	1	9
Culiacán	—	8
Chiapas	—	5
Chihuahua	2	10
Chilapa	—	8
Durango	5	14
Guadalajara	14	84
Hermosillo	2	2
Huajuapan de León	—	2
Huejutla	—	3
Jalapa	1	5
León	5	26
Linares	—	3
Matamoros	2	3
Mazatlán	—	2
México	22	115
Monterrey	10	19
Morelia	10	48
Papantla	1	8
Puebla	3	5
Querétaro	2	8
Saltillo	3	15
San Andrés Tuxtla	1	4
San Luis Potosí	5	21
Tabasco	—	7
Tacámbaro	—	5
Tampico	2	4
Tapachula	1	3
Tehuacán	—	1
Tehuantepec	—	4
Tepic	1	5
Texcoco	—	4
Tijuana	—	15
Tlanepantla	1	—
Tlaxcala	—	5
Toluca	2	15
Torreón	1	5

Diócesis	*Escuelas de religiosos*	*Escuelas de religiosas*
Tula	—	1
Tulancingo	1	15
Tuxpan	—	2
Veracruz	—	15
Yucatán	2	11
Zacatecas	2	22
Zamora	8	62
Pref. Apostólica de La Paz, B.C.	—	2
	117	724

Los religiosos tenían más escuelas particulares en las diócesis[31] de México con 22, Guadalajara con 14, Monterrey con 10, Morelia con 10, y Zamora con 8, en tanto que las religiosas, con un número mucho mayor de escuelas en casi todas las diócesis, contaron con 115 escuelas en la de México, 84 en la de Guadalajara, 62 en la de Zamora, 48 en la de Morelia, 26 en la de León, 25 en la de Puebla. El número mayor de escuelas pertenece a las ciudades más pobladas e industrializadas, a excepción de Zamora. Las escuelas de religiosas se establecieron en veinte diócesis más que las de religiosos, aún en pequeños poblados de las diócesis de Antequera, Ciudad Valles, Chilapa, Huajuapan, Huejutla, San Andrés Tuxtla, etc. Aunque las listas no señalan que los religiosos se dedicaron a la educación masculina y las religiosas a la femenina es fácil suponerlo, con lo que se ve el gran interés de los padres de familia porque sus hijas recibieran una educación mucho más "cuidada" y que estuvieran exentas de los "peligros" de las escuelas públicas y mixtas.

La concentración de escuelas privadas de más renombre en las regiones más prósperas, se explica por el poder económico de sus habitantes y a la vez por la demanda de mayor gente preparada

[31] Las diócesis no corresponden geográficamente a las divisiones estatales ni municipales.

que generan esas mismas localidades, al haber concentración de industrias, comercio, necesidad de servicios, etcétera.

Cuando las escuelas se fundaron, a principios de siglo o antes, los primeros alumnos que se inscribieron vivían en los rumbos aledaños a los planteles, que se habían situado en un lugar donde pudieran ser negocio y sostenerse. Esto significó de antemano la selección de un sector socioeconómico pudiente. Los jesuitas cuentan que en el colegio de la calle de Gelati asistían niños de las colonias San Rafael, Tacubaya, Santa María, Condesa e Hipódromo, allá por los años veinte,[32] con lo cuál se hacían de un alumnado homogéneo. En otras ocasiones la creación del colegio favorecía que se desarrollara un barrio de cierto tipo, como fue el caso del de León, Gto., donde la misma orden se situó en una zona ''poco definida'', pero que, con la cercanía de las casas de algunas de las familias más ricas de la ciudad, favoreció el desarollo de un barrio acomodado a sus alrededores.[33] Este mismo fenómeno se dio en los colegios para extranjeros; a ellos asistían los hijos de un determinado grupo ligado con una nacionalidad definida, sin que la ubicación del plantel importara mayormente. Los alumnos se trasladaban a esos colegios desde cualquier punto de la ciudad como en el caso del Colegio Americano al que asistían niños de las colonias más lejanas como Tlalpan, San Ángel o del Pedregal. Lo mismo sucedía y sucede con colegios como el Alemán.

Ya consolidadas las escuelas, sus alumnos se fueron vinculando estrechamente a ellas, tan íntimamente que a la postre lo más importante parecían ser los apellidos reconocidos de sus egresados. Eso lo manifestaban las escuelas por la prioridad que tenían hijos de exalumnos y personas recomendadas. Estos colegios siguieron integrados durante años por el mismo grupo social, hermanos, hijos, nietos de los alumnos fundadores, que seguían asistiendo al mismo colegio. Para muchos padres de familia fue muy importante que sus hijos acudieran al mismo plantel educativo donde ellos se habían formado, sin importar la ubicación de éste e incluso que los sistemas internos hubiesen cambiado.

Los grupos sociales que se integraron alrededor de algunas es-

[32] *Estudio de los colegios*, p. 586.

[33] *Estudio de los colegios*, p. 35.

cuelas privadas, en primer lugar por su ubicación y después por motivos de clase social, religión, idioma, prestigio social o cariño al colegio, sufrieron un resquebrajamiento hacia la década de los setenta debido a los nuevos esquemas educativos, una sociedad más laica, auge de las escuelas bilingües, impulso a la educación activa, crecimiento de las ciudades y, sobre todo, a la nueva orientación ideológica y apostólica de las órdenes religiosas. A raíz de esto surgió un nuevo tipo de escuela particular laica, con fuertes intereses económicos y una orientación marcada hacia la enseñanza de otro idioma, fundamentalmente del inglés, que empezó a proliferar en los años setenta y han superado en número y a veces en prestigio a las antiguas escuelas confesionales.

MÉTODOS

Independientemente de la selección obligada de su alumnado, las escuelas tradicionales se distinguieron de las otras particulares por seguir métodos propios. Éstos se basaban en la enseñanza de tipo enciclopédico, es decir, en transmitir un cúmulo de conocimientos para ser memorizados por los alumnos: generalmente se quedaban en nivel de teoría sin ponerlos en práctica.

Como cualquier escuela particular, las escuelas tradicionales debían estar incorporadas para contar con el reconocimiento oficial. Esto implicaba la aceptación de planes y programas elaborados por la Secretaría de Educación Pública; estas afirmaciones siguen siendo válidas para el presente. Al ser uniformes para todo el país, estos programas conllevaban contradicciones importantes. Por una parte, en las grandes ciudades los niños tenían diferentes tipos de experiencias que les permitían aprovechar y comprender mejor los programas, que en algunos casos resultaban insuficientes y susceptibles de ampliarse. En cambio, eran muy vastos para otras regiones del país sobre todo en el campo, donde las necesidades de los alumnos, que no habían tenido acceso a la cultura urbana, eran de índole más práctica. Que se manejara un sólo programa para todo el país no era sino el resultado de "... una exigencia, la de la gran burocracia educativa".[34]

[34] CÁMARA, 1970, p. 12.

La forma de impartir clases en las escuelas particulares era semejante a la pública, de conferencias, con un profesor considerado como "poseedor del conocimiento". El alumno era un ente pasivo, receptor apático al que se le obligaba a memorizar datos, sin la suficiente reflexión, sin que se buscara despertar en él un interés por la materia. Imperaba la ley del menor esfuerzo por parte de alumnos y maestros y en algunos casos sin salirse para nada de lo que decía el libro de texto. Los conocimientos tenían un carácter enciclopédico; se enseñaba la ciencia como teoría y no como experiencia de vida. Lo importante era informar al alumno, llenarlo de datos, obligarlo a saber, no a pensar, sin llevar a cabo una verdadera formación científica.

El estudiante estaba forzado a ver un cierto número de temas o lecciones en un tiempo determinado. Esto implicaba que se abocara a aprender el resumen o el cuadro sinóptico de los libros sin haber siquiera leído el contenido del tema completo; en la mayoría de los casos el maestro dictaba resúmenes que había que memorizar, y en el mejor de ellos, el alumno tomaba apuntes de lo que consideraba lo más importante; esto implicaba ya un esfuerzo positivo de síntesis. Obviamente el aburrimiento era muy frecuente entre los que no participaban activamente en clase, sobre todo por el material que aparentemente no tenía utilidad práctica.

Los sistemas eran inflexibles, lineales, carentes de contenido significativo, donde se exageraba el intelectualismo y la memorización y por consiguiente limitaba inevitablemente la creatividad y el carácter personal del estudiante que aceptaba la cátedra sin cuestionarse, sin alentar la investigación, ni la participación activa. Eran estos

> . . . sistemas que conducen inevitablemente a la domesticación carente de iniciativa y personalidad de la sociedad juvenil, domesticación, que hace el juego a la opresión que se ha establecido en las diferentes sociedades incluyendo la nuestra.[35]

Parece ser que el objetivo académico de la educación tradicional era que el alumno pasara el examen; si lo lograba significaba

[35] González Molinar, 1974.

que había alcanzado el éxito escolar. La enseñanza se daba en función de tal objetivo.

El crecimiento de la población escolar provocó que los exámenes se estandarizaran, limitándose a pruebas escritas de opción múltiple (de a, b, c, de "tin marín" o de "Santa María dame puntería")[36] convirtiendo a la educación en ". . . un catecismo informativo que se olvidaba del individuo".[37] Este tipo de examen creaba una verdadera angustia tanto en los padres de familia como en los estudiantes, pues todo debía estar perfectamente memorizado, lo cual impedía que el alumno se expresara libremente. Más bien se trataba de repetir lo mejor posible aquello que el maestro había dicho en clase y de acuerdo con ello se calificaba.[38]

Las materias se dividían por mes, semestre o año y se calificaban con base en la extensión, es decir a lo que en ese lapso de tiempo se había visto y no a la capacidad del alumno para aplicarlo después de haberlo entendido. Esto implicaba que el maestro sólo preguntara lo correspondiente a ese periodo; era "escandaloso" preguntar la relación con otros temas o cursos estudiados anteriormente. Por eso el alumno deseaba saber exactamente "qué era para el examen" y a eso se atenía. Las pruebas objetivas y la poca profundidad de los conocimientos daban lugar a fraudes y se tenía que extremar la vigilancia; copiar a otros compañeros o hacer "acordeones" era toda una habilidad que el alumno desarrollaba con el paso de los años.

Algunas escuelas particulares contaban con programas más ambiciosos que los estrictamente exigidos por la Secretaría de Educación, como idiomas, deportes, formación espiritual. Realizaban dos tipos de pruebas; las que enviaba la Secretaría y otras más complicadas elaboradas por el propio plantel.

La competencia fue un estímulo muy utilizado en la escuela tradicional; la esperanza de obtener algún premio o reconocimiento infundía en el joven el deseo de participar en concursos, en exámenes y de obtener buenas calificaciones. El colegio se valía de múltiples recursos para estimular "el progreso" de los alumnos, con inte-

[36] Rimas que los niños usan para echar suertes en sus juegos.

[37] Castillo, 1968, p. 451.

[38] Cámara, 1970, p. 8.

rrogatorios diarios, exámenes periódicos, repasos y sistemas rígidos de calificación. Una forma de competencia común eran "los combates", para los cuales se elegían a dos capitanes, generalmente los más aventajados del grupo, quienes a su vez escogían a sus soldados según sus aptitudes y méritos (conocimientos). El combate abarcaba una sola materia, para la cual el equipo se preparaba arduamente. Uno de los objetivos de esta competencia era favorecer el trabajo en equipo y evitar el lucimiento personal. El maestro iba preguntando de equipo en equipo, eliminando a los alumnos que no supieran la respuesta correcta; los vencedores eran aquéllos que contaban con más soldados al final.

Los maristas nos cuentan cómo la competencia completaba los métodos pedagógicos:

> Los estudios recibían el impulso de la emulación, emulación de tan buena ley, que los estudiantes avanzaban, como queda dicho, "a paso de carga". El sistema exhibía ante los alumnos sus progresos reales. Eso les producía una alegría y un entusiasmo que, al revertirse en sus estudios convertida en causa, impulsaba lo mismo a los maestros que a los discípulos, más allá de lo programado no ya por la Secretaría de Educación Pública que suele fijar objetivos mínimos, sino por el mismo director, que con alumnos de muy diversa procedencia, alcanzó resultados muy halagüeños, como los que le habían merecido en México la admiración de los catedráticos de San Idelfonso, la confianza de la SEP, los plácemes de la Universidad y los honores del gobierno francés.[39]

Las tareas eran otro recurso utilizado para reforzar los conocimientos adquiridos en clase o como recurso del maestro incapaz de enseñar, que delegaba esta función en los padres.

El papel que les asignaba la escuela era de formar en los niños hábitos de orden, limpieza, responsabilidad y colaboración, aunque muchas veces no cumplía con estos objetivos. A menudo las tareas no eran apropiadas para los niños y acababan los padres por hacerlas; los maestros contaban con poco tiempo para corregirlas debido a lo numeroso de los grupos y al tiempo que debían emplear en la preparación de sus clases y aún a la solución de sus pro-

[39] *Comisión Interprovincial*, 1982, p. 127.

blemas de índole personal. Frecuentemente se empleaban como un castigo y perdían así todo su sentido pedagógico.

Las calificaciones eran ". . . uno de los medios más poderosos de formación en nuestras escuelas", decían los jesuitas. Su importancia radicaba en que ". . . excitan el honor, la conciencia y la responsabilidad del alumno. Con ellas ponen en juego el amor a los padres, la gratitud, la satisfacción del deber cumplido, deseo de superación y conocimiento de las propias cualidades y defectos".[40] Las calificaciones eran la "apreciación moral" de un tiempo de trabajo y una forma de sanción de la conducta, de la urbanidad, del aprovechamiento, del orden y de la disciplina; eran sin duda un instrumento de presión en manos de los profesores para coaccionar a los alumnos en momentos difíciles. Podían ser semanales, mensuales, semestrales o finales. El alumno que obtenía buenas calificaciones se hacía acreedor a premios que podían ser medallas, billetes, bandas, coronas, cuadros de honor, etc. En cambio, las faltas al reglamento, a la disciplina o a la aplicación hacían que el alumno fuera castigado de muy diversas formas. Exalumnos de varios colegios recuerdan entre las sanciones el quedarse en la escuela horas extras, recibir reglazos en las palmas de las manos, ponerse orejas de burro, ser aislados en algún lugar del plantel, ser parados con las manos de cruz deteniendo los zapatos, ser atados a las sillas de estudio, recibir tareas dobles, escribir líneas de "no debo hablar en clase", "vengo a la escuela a estudiar, no a jugar", ser parados por horas en el patio, informes a los padres, expulsión temporal, suspensión de paseos, encierros en el calabozo y en los casos más graves la expulsión definitiva. Todos estos castigos son similares a los que se utilizaban en épocas anteriores.

La disciplina era generalmente muy estricta y el maestro era el responsable de ella como condición necesaria para que sus conocimientos pudieran ser captados por los alumnos. Las religiosas del Sagrado Corazón justificaban la disciplina para hacer posible en las alumnas "el señorío de sí mismas".[41] Implicaba la constante vigilancia de los maestros, aunada a largos periodos de estricto silencio, constante compostura y buenos modales. Esta inflexibili-

[40] *Sugerencias*, pp. 38-39.

[41] *Memoria*, 1924, s/p.

dad disciplinària hacía que el alumno modelo fuera enteramente sumiso y obediente, incapaz de poner en duda la actuación del maestro y lo que éste le transmitía. El silencio era la norma más importante que todo alumno debía guardar; silencio en clase, silencio en filas, silencio aun al esperar a los padres a la salida del colegio; nadie debía romper esta regla so pena de una severa sanción. Aun los recreos y juegos estaban planeados por los maestros, lo que impedía la espontaneidad en el niño. Pero esta actitud pasiva y silente parecía también apoderarse de la capacidad reflexiva.

Al fin del curso y con la presencia de autoridades del colegio y de padres de familia, se premiaban la conducta y la aplicación de los alumnos; en esa ocasión se otorgaban las excelencias, los honores, las distinciones de primer y segundo grado, los diplomas, más medallas, más bandas, más coronas, libros y otros reconocimientos al esfuerzo del alumno. Generalmente unos cuantos acaparaban todos los premios correspondientes al grupo y el resto sólo recibía su boleta de calificaciones de aprobado o reprobado. En este último caso el alumno y sus padres debían sufrir un verdadero calvario si querían la reinscripción, otorgada sólo a cambio de aceptar mil condiciones. Si al alumno no se le veía perspectiva de éxito, se le expulsaba definitivamente, esta selección evitaba a los "niños problema".

Los textos

Los textos escolares de lectura que utilizaron las escuelas particulares desde la década de los veinte y algunos vigentes hasta la fecha, fueron escritos en su mayoría por maestros que no eran los portavoces de la ideología oficial sino que eran de carácter tradicional con gran influencia religiosa. Las obras necesitaban ser aprobadas por la Secretaría y eran retiradas, en teoría, cuando esta institución lo consideraba pertinente. Muchas prestaron servicios en las aulas por varias décadas sin sufrir ningún cambio, como *Rosas de la infancia* de María Enriqueta que se empezó a editar en 1913 y se siguió publicando hasta la década de los años sesenta, o *Corazón. Diario de un niño* de Edmundo D'Amicis que se utilizó entre 1898 y 1967 y aún se sigue editando.

Hacia el inicio de los años treinta, sólamente se habían publicado en el país textos de lectura escritos por particulares, pues el gobierno no se había abocado a esa tarea. Predicaban valores éticos como el individualismo, el respeto de la propiedad privada y preservación de una sociedad clasista. El Estado empezó a publicar sus propios textos en la época del presidente Lázaro Cárdenas, pero al terminar este régimen, las ediciones estatales fueron suspendidas hasta la década de los sesenta. Sin embargo, los de autores particulares nunca se dejaron de utilizar. La permanencia de estos textos se puede atribuir fundamentalmente a la incapacidad del Estado para satisfacer las necesidades de textos en todas las escuelas y a la negativa de los sectores conservadores de aceptar los de tendencias "socialistas", sobre todo en las escuelas que ellos subvencionaban, ya que tenían una forma distinta de visualizar la vida diaria y las relaciones familiares, laborales y sociales.

En los textos tradicionales destacan conceptos como el de la familia donde existen normas y valores incuestionables que se transmiten de padres a hijos; la autoridad la representa el padre, quien se encuentra en la cúspide de la pirámide familiar como jefe y proveedor de los bienes materiales.[42] La madre, en cambio, encarna todas las virtudes y se idealiza como símbolo del sufrimiento y de la abnegación. La familia típica en los textos es la urbana, de clase media, reflejo de la población atraída por las escuelas privadas. La vida gira alrededor de las ciudades y el campo parece ser una entidad lejana que no forma parte de la realidad social del niño descrito en los textos.

La sociedad se conceptualiza en estas lecciones como un conjunto de individuos unidos por relaciones diversas de parentesco, de trabajo o de estudio cuya característica principal es la desigualdad; hay ricos y pobres en una relación básica de trabajo que la legitima. La desigualdad se manifiesta aun en las definiciones de igualdad; "Hay hombres negros de gran inteligencia, verdaderos sabios y blancos perversos y malvados."[43] Para hacer frente a la desigualdad tanto física como económica, la resignación es el elemento indispensable para mantener el orden social establecido. En

[42] María Enriqueta, 1921, s/p.

[43] Ayala, 1920, p. 53.

los textos se hace hincapié en el hecho de que la providencia divina así ha dispuesto las cosas y no es lógico cambiarlas.

Asistir a la escuela es un privilegio, dicen los textos; allí el niño se prepara para actuar rectamente en el mundo que lo rodea. Los maestros como representantes de los padres han asumido ciertos derechos sobre la escuela y los niños. Llegan a tener un carácter casi divino: "El maestro y la madre son la imagen de Dios sobre la tierra."[44] La función más importante del maestro era transmitir los conceptos cristianos.

Los libros de texto definían al trabajo como la forma reconocida de ganarse el pan, dignificar y engrandecer al hombre, y de lograr el progreso de la patria.[45] Todas las actividades humanas eran semejantes; todo trabajo era respetable y sin embargo no se valora el esfuerzo que realizaba el trabajador. Su existencia se justificaba en la medida que satisfacía las necesidades de los demás y no las suyas propias: "Los obreros son aquellos hombres que se ocupan de trabajar para proporcionarnos comodidades, por eso los apreciamos debidamente."[46] No se mencionan las injusticias ni la explotación de que son víctimas, ni por parte de los autores interés en crear en el alumno una conciencia social.

Las actitudes que promueven los textos son el individualismo, la resignación, el conformismo, la obediencia y la sumisión. En el proceso productivo solamente interviene el hombre, pues la mujer trabaja en casa. Cuando ésta trabaja fuera del hogar se debe a la ausencia del padre y no por interés personal de realizarse como mujer y ser productiva. La necesidad de alejarse provoca una situación difícil y anormal en el hogar.

Los libros de texto no podían ser libros de indoctrinación religiosa si querían ser aprobados por la Secretaría; sin embargo, encontramos en los autores un afán moralista al transmitir los valores tradicionales cristianos que se relacionan y confunden con el aspecto religioso. En este binomio religioso-moral, Dios ocupa el primer lugar y en él, el hombre debe buscar su origen, el porqué de su ser y su destino; lo que para el hombre es inexplicable, se acepta

[44] AMICIS, 1925, pp. 34-35.

[45] SABUGAL SIERRA, 1943, p. 45.

[46] RAMOS, 1922, p. 76.

a la luz de la fe. Los autores utilizan la imaginación, la fantasía, los hechos irreales como un instrumento para poder trasmitir estos conceptos.

Algunos autores señalan que los textos están escritos para todos los niños de la República,[47] aunque en realidad sabemos por su contenido que no es así, que olvidan al niño del campo menos afortunado social y económicamente. También sostienen que tratan de "dar a conocer los males que afligen a su país y la manera de evitarlos . . .", intención ambiciosa que pocas veces se logra.[48]

El nacionalismo en los textos se expresa a través de la identificación con la unidad geográfica que es México, con los héroes y con los símbolos nacionales. Los personajes importantes son Hidalgo y Morelos a quienes se identifica con la Iglesia y se amoldan al esquema conservador.

Los autores de los textos reflejan la ideología del sector social más favorecido que desea mantener sus privilegios; si se llega a hablar de cambio, éste es de orden individual o personal pero nunca de clases o masas.

Los textos a que hemos hecho referencia estuvieron vigentes por más de cuarenta años, sin evolucionar al ritmo de la sociedad; sin embargo, fueron totalmente compatibles con la ideología y posición de las escuelas privadas que tampoco evolucionaron de manera significativa en estos años.

Las escuelas extranjeras

En las escuelas para extranjeros las cosas no eran muy distintas. Los métodos eran semejantes a los de las escuelas tradicionales, según cuentan sus egresados. La gran diferencia estaba en los requisitos de ingreso como idioma o procedencia, más la orientación ideológica de sus contenidos educativos y la enseñanza en un idioma extranjero.

En general se trataba de que la escuela se identificara con la tradición y la ideología de otros países sin negar su presencia en

[47] Contreras de Carballo, 1920, s/p.

[48] Hidalgo Monroy, 1920, p. 7.

México. Para poner sólo un ejemplo de estas comunidades extranjeras, tenemos a las escuelas para miembros de la comunidad judía que dividían, como en otras escuelas para extranjeros, los estudios en dos partes: una en español que correspondía al programa de la Secretaría de Educación, cuando estaban incorporadas, y otra que se abocaba al estudio del idioma ligado al conocimiento de la historia, literatura y tradiciones de otro país. El Colegio Israelita de México, fundado en 1927, adoptó en 1929 un programa que hacía hincapié en el idioma y literatura idish, además del programa de la SEP. Fue la primera institución educativa de la comunidad ashkenazí que impartía cursos en idish, hebreo e inglés. El programa en idish ocupaba diez horas semanales para primaria y cinco para secundaria y preparatoria, además de otras materias como lengua y literatura idish, historia del pueblo judío, filosofía del judaismo, civismo de Israel, relaciones de Israel con la diáspora, geografía de Israel, problemas políticos y sociales del Medio Oriente. Sus maestros en español eran normalistas, pero los de materias en otro idioma eran extranjeros. El colegio también promovía viajes a aquel país. Según sus directores, la filosofía del colegio se resumía en:

> Un desarrollo equilibrado, emocional y académico del niño para prepararlo a su vida futura. Para ser un hombre completo debe conocer su cultura para conocerse a sí mismo. Viviendo en la diáspora tiene que conocer la cultura del país en que vive y tratar de evitar la doble identificación. Sentirse orgulloso de ser judío y al mismo tiempo reconocer que es judío mexicano.[49]

El Colegio Hebreo Tarbut se fundó en 1942 por parte de la Organización Sionista de México, ya que sus miembros no estaban de acuerdo con las ideas de los fundadores del Colegio Israelita; tuvo como meta educativa el sionismo y el hebreo. En primaria impartía lengua y literatura hebreas, historia judía, geografía de Israel, Biblia y tradiciones. En preparatoria, lengua y literatura judías, Biblia, tradiciones y judaismo contemporáneo. Los maestros provenían de Israel, ellos mismos preparaban a maestros judíomexicanos de idish y hebreo en un seminario, y después eran em-

[49] STERN, 1981, pp. 44-47.

pleados en las escuelas judías de México. El plan de estudios se basaba en el Plan Jerusalem dependiente de la Universidad Hebrea de Jerusalem, con diseño de programas educativos de temática judía adaptados a la mentalidad e ideología del judío mexicano. la filosofía de este seminario era:

> Crear jóvenes judíos mexicanos conscientes de su bagaje histórico, conocedores de su problemática e identificados con su biculturismo. Encontrar el equilibrio entre la justificación con Israel, eje del mundo judío, el judaismo y el hebreo como lenguas transmisoras de esas ideas y la realidad de México con su cultura, su historia, su gente y su idioma.[50]

A raíz de la guerra mundial y del holocausto, se fundaron otros colegios como la Escuela Israelita Yavné fundada en 1942, el Colegio Hebreo Monte Sinaí cuyo objetivo era "... la formación de buenos judíos mexicanos con una cultura y tradición judías",[51] el Instituto Albert Einstein fundado en 1962 que trataba de "... hacer judíos religiosos observantes de los mandamientos toráicos por medio de métodos prácticos sin coerción y que cumplan con los preceptos judáicos de caridad, hermandad y buenas acciones".[52] El Taller Educativo Montessori Beit Heyaladin fue fundado en 1973 y después el Centro Educativo Maguen David que buscaba "... crear una identificación judío-mexicana, que los niños estén conscientes de sus obligaciones con la realidad mexicana y su identidad".[53]

En los colegios bilingües, que no eran para extranjeros específicamente sino más bien para mexicanos que querían aprender otro idioma, la selección del alumnado no se basaba en la procedencia de éstos, sino en motivos económicos y académicos. La enseñanza de un idioma extranjero y su prestigio social como plantel eran factores determinantes; en ellos no era tan importante el contenido ideológico de la educación de otro país, aunque éste se manifesta-

[50] STERN, 1981, pp. 47-50.
[51] STERN, 1981, pp. 53-55.
[52] STERN, 1981, pp. 60-61.
[53] STERN, 1981, pp. 62-64.

ba por medio de los textos y maestros que eran generalmente extranjeros. Así por ejemplo el internado The English School for Boys tenía un alumnado mayoritariamente mexicano en 1934 (a esta escuela asistió el hijo del entonces presidente Lázaro Cárdenas).[54] Fue fundada en 1913 y decía que su "... instrucción era netamente inglesa y reconocida como tal por el Consulado Inglés", ya que se basaba "... en el aprendizaje del idioma inglés";[55] en sus reglamentos se estipulaba la prohibición de "... hablar español en las clases de inglés y en el refectorio".[56]

Gran parte de los egresados de estas escuelas encaminaban sus estudios superiores, y aun lo siguen haciendo, fuera de México hacia ciudades europeas o a Estados Unidos.

Estos son tan sólo algunos aspectos de la educación particular en el siglo XX. Quedan en el tintero muchos otros necesarios para entender su estructura e ideología.

Con los puntos que se vieron en este trabajo podemos hacer unas breves conclusiones, que en algunos casos pueden hacerse extensivas a las escuelas del presente.

La educación particular abarca todos los niveles educativos pero su acción es fundamentalmente urbana; se ha generalizado el calificativo de elitista cuando el mayor de sus esfuerzos se centró en escuelas primarias donde el alumnado pertenecía a la clase media y baja. Este calificativo, en cambio, está bien aplicado para la educación media y superior.

La calidad de la enseñanza y su eficiencia en cuanto a índices de aprobación es mayor que en la escuela pública sobre todo a partir de la década de los cincuenta debido a factores de índole económica y cultural de los padres, amplitud en los programas y un número de materias, horarios más extensos y un mayor control escolar. Los métodos empleados en el pasado por la escuela particular no se caracterizaron en general por ser de avanzada (aunque sí existen estos casos sobre todo en las escuelas activas que funcionaron desde principios del siglo). Asimismo, han permanecido en ellas resabios del pasado en sus formas de enseñanza, técnicas de aprendizaje,

[54] *The English School*, 1934, p. 19.

[55] *The English School*, 1934, p. 6.

[56] *The English School*, 1934, p. 24.

premios y castigos. En aquéllas pertenecientes a comunidades extranjeras se han aplicado modelos sociales y extranjeros que alejan a la escuela del modelo nacional y crean otros en beneficio de los grupos que los favorecen.

Finalmente se puede decir que las escuelas particulares han sobrevivido por una necesidad social y económica. Socialmente un porcentaje importante de la población (el 10% que acude a ellas en todos los niveles), las considera más calificadas en relación con la escuela oficial y que se adecuan a la idiosincracia religiosa y cultural de sus miembros. Económicamente el Estado no es capaz todavía de proporcionar educación a toda la población que la solicita, sobre todo a nivel medio y superior.

Así pues, mientras el Estado no pueda suplir estas dos deficiencias es muy probable que las escuelas particulares sigan funcionando, consideradas como "un mal menor", por muchos años.

SIGLAS Y REFERENCIAS

AMICIS, Edmundo D'

1925 *Corazón. Diario de un niño*. México, Dirección Editorial de la Secretaría de Educación Pública.

AYALA, Abel y Antonio PONS

1920 *Infancia. Primeros pasos*. México, Cía. Nacional Editora Las Águilas.

Boletín de la Confederación

1974-1982 *Boletín de la Confederación Nacional de Escuelas Particulares*. Órgano informativo de la Confederación Nacional de Escuelas Particulares, A.C., México, Imprenta Mexicana.

BRODERSOHN, Mario y María Ester SANJURJO, comps.

1978 *Financiamiento de la educación en América Latina*. México, Fondo de Cultura Económica.

CÁMARA, Gabriel

1970 *La unificación de preparatorias católicas en Chihuahua: un intento de planificación para poner al día el trabajo de algunos jesuitas en escuelas de enseñanza media.* (Mimeo.)

CASTILLO, Isidro

1968 *México y su revolución educativa.* México, Academia Mexicana de la Educación, A.C., Ed. Pax. México.

Comisión Interprovincial

1982 *Los Hermanos Maristas en México. Segunda etapa: La lucha por la libertad. 1914-1938.* México, Ed. Progreso, S.A.

CONTRERAS DE CARBALLO, Manuela

1920 *El alma de la Patria. Libro primero de lectura.* México, Herrero Hnos., Sucs.

Directorio general

1964 *Directorio general de la Conferencia de Institutos Religiosos de México*, Comisión Estadística. México, s/e.

The English School

[1935] *The English School for Boys. Escuela Inglesa para niños. Prospecto 1934-1935.* Ed. en español. México.

Estudio de los colegios

1968 *Estudio de los colegios de la Compañía de Jesús en México.* Estudio realizado por el Consejo de Apostolado Educativo de la Provincia de México-Sur. México, Edición privada.

Fundamento estadístico

1961 *Fundamento estadístico del Plan de Once Años de Educación Primaria.* México, Secretaría de Industria y Comercio.

GONZÁLEZ MOLINAR, Jorge

s/f. *Educación personalizada.* Circular. Federación de Escuelas Particulares. Documento.

HIDALGO MONROY, Luis

1920 *Levántate.* Libro segundo. México, Herrero Hnos. Sucs.

Informes presidenciales

1976 *México a través de los informes presidenciales.* México, Secretaría de la Presidencia.

Institutos religiosos

1962 *Institutos religiosos en México*, México, Publicaciones de la CIRM.

LOAEZA, Soledad

1979 *La educación nacional entre 1940 y 1970.* Conferencia sustentada el 12 de noviembre de 1979 en el ciclo "La ideología educativa de la Revolución Mexicana". UAM, Xochimilco.

LÓPEZ CÁMARA, Francisco

1971 "La reforma educativa y el desarrollo nacional", en: SOLÍS, Leopoldo, *et al.*, *Los problemas nacionales.* México, UNAM, 1971. (Serie Estudios, 23.)

MARÍA ENRIQUETA

1921 *Rosas de la infancia. Libro primero.* México, Librería de la Vda. de Ch. Bouret.

MEDILLÍN, Rodrigo y Carlos MUÑOZ IZQUIERDO

1973 *La ley federal de educación frente a la problemática educativa y social de México.* México, Centro de Estudios Educativos.

Memoria

1924 *Memoria presentada por las Religiosas del Sagrado Corazón de Jesús en el Primer Congreso de Educación Católica*, s.p.i.

MIR ARAUJO, Adolfo

1970 *Ecological inequalities in educational attainment in Mexico.* Texas, The University of Texas at Austin (Tesis Dr. en filosofía).

MUÑOZ IZQUIERDO, Carlos

1966 *Estudio sobre las escuelas particulares del D.F. Su panorama estadístico y su economía.* México, Centro de Estudios Educativos, 2 vols.

MYERS, Charles

1965 *Education and national development in Mexico*. Princeton, New Jersey, Princeton University.

NAVARRETE, Ifigenia

1958 *El financiamiento de la educación pública en México*. México, UNAM.

PELAYO, Francisco Javier

1980 *La obra educativa actual de la Iglesia Católica mexicana en sus escuelas. Estudio sobre la encuesta nacional realizada por la Confederación Nacional de Escuelas Particulares en el curso 1978-1979*. México, s/e.

PELLICER DE BRODY, Olga y José Luis REYNA

1978 *Historia de la Revolución Mexicana. Periodo 1952-1960. El afianzamiento de la estabilidad política*. México, El Colegio de México.

RAMOS, Carmen

1922 *Luz. Libro de lectura para niños del segundo año elemental*. 2a. ed. México, Herrero Hnos., Sucs.

SABUGAL SIERRA, Paulino

1943 *Caminito de luz. Libro de lectura para el primer grado del segundo ciclo*. México, Ed. de la Secretaría de Educación Pública.

STERN DE AIZEHMAN, Estela y Liliam TISHMAN GOLDBERG

1981 *Conocimiento, uso y opinión de idiomas, de sujetos expuestos a una educación bilingüe: estudio exploratorio de las escuelas judías en México*. (Tesis profesional para obtener el grado de Licenciatura en Educación Intercultural, Universidad de las Américas, Escuela de Educación.)

Sugerencias

1969 *Sugerencias para el magisterio*. Provincia México Septentrional. Guadalajara, Jal.

La herencia medieval de México

Por Luis Weckmann

SUMARIO

Presentación, por Charles Verlinden
Introducción, por Silvio Zavala

Tomo I

Primera parte: Descubrimiento y conquista

I. La perspectiva
II. La primera imagen de la Nueva España: un archipiélago 'asiático'
III. Los espejismos: la búsqueda de reinos y sitios maravillosos
IV. La geografía teratológica I: amazonas, gigantes y pigmeos
V. La geografía teratológica II: los monstruos y las quimeras
VI. El trasplante de las instituciones feudales
VII. Las huestes novohispánicas y su panoplia medieval
VIII. La visión medieval del conquistador y su grito de guerra. El lábaro cortesiano
IX. Los ejercicios ecuestres, la caza y los juegos
X. El último florecer de la caballería

Segunda parte: la Iglesia

XI. La intervención de lo sobrenatural en la conquista: el señor Santiago, la santísima virgen y el diablo
XII. Precedentes medievales de la evangelización y sincretismo cristiano-pagano
XIII. La devoción popular, los ideales religiosos y las esperanzas milenaristas
XIV. La experiencia ascética y mística I: disciplinas y visiones
XV. La experiencia ascética y mística II: éxtasis, levitación y otros fenómenos místicos
XVI. La experiencia ascética y mística III: flagelantes y reliquias
XVII. Milagros y prodigios
XVIII. Las imágenes milagrosas
XIX. Doctrina, rito y liturgia
XX. Conquista espiritual y estructura eclesiástica

Tomo II

Tercera parte: El Estado y la economía

Cuarta parte: La sociedad, el derecho y la cultura

Departamento de Publicaciones, Camino al Ajusco 20, Pedregal de Santa Teresa, 10740 México, D. F.